

BC-FFI-FL

109

UNIVERSIDAD AUTONOMA DE MADRID

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

Depto. de Filología Española

El enfoque comunicativo en la enseñanza de
lenguas segundas, aplicado a las técnicas de
evaluación.

TESIS DOCTORAL

Teresa Bordón Martínez

Directora: Dra. Doña Soledad Varela Ortega

Madrid, Octubre de 1991

Reg. B.C — 54.149



INDICE

INTRODUCCION

I. LA COMPETENCIA LINGUISTICA.

- 1.1. Fijación del concepto de competencia lingüística.
 - 1.1.1. Competencia y actuación.
 - 1.1.2. De la competencia a la competencia comunicativa.
- 1.2. La competencia comunicativa.
 - 1.2.1. La aportación sociocultural. Hymes.
 - 1.2.2. La aportación pragmática. Widdowson.
 - 1.2.3. Otras aportaciones.
- 1.3. Competencia comunicativa y "proficiencia" referidas a los exámenes de lengua.
 - 1.3.1. Em modelo del "factor único".
 - 1.3.2. Modelos de varios componentes.
 - 1.3.3. Problemas de delimitación de los conceptos en este campo.

II. LA EVALUACION DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA.

- 2.1. Dificultades que plantea.
 - 2.1.1. Evaluar y examinar.
 - 2.1.2. Los exámenes y su relación con la enseñanza de la lengua.
 - 2.1.3. Necesidad de los exámenes.
 - 2.1.4. Requisitos de un buen examen.
- 2.2. Clasificación de los exámenes.
 - 2.2.1. Según el objetivo que persigan.
 - 2.2.2. Según la teoría que reflejen.
 - 2.2.3. Según el marco de referencia.
 - 2.2.4. Según el procedimiento de medición.
 - 2.2.5. Presentación de algunos modelos concretos para caracterizar exámenes de lengua.
- 2.3. Tipos de pruebas posibles para un examen de lengua.
 - 2.3.1. Pruebas de respuesta cerrada.
 - 2.3.2. Pruebas de respuesta abierta.

- 2.3.3. Estrategias de evaluación aplicadas a estas pruebas.
- 2.3.4. Algunos ejemplos de exámenes para el español como lengua extranjera y criterios para su calificación.

III. CONFECCION DE UN EXAMEN COMUNICATIVO.

- 3.1. La validez y la fiabilidad.
 - 3.1.1. La cuestión de la autenticidad.
 - 3.1.2. Diseño del examen.
- 3.2. Presentación del examen TELE.
 - 3.2.1. Tipo de examen.
 - 3.2.2. Determinación del nivel.
 - 3.2.3. Confección del examen.

IV. ORGANIZACION DEL EXAMEN TELE.

- 4.1. Distribución de las partes del examen.
 - 4.1.1. Examen de comprensión lectora.
 - 4.1.2. Examen de expresión escrita.
 - 4.1.3. Examen de comprensión auditiva.
 - 4.1.4. Examen de expresión oral.
- 4.2. Criterios de calificación aplicados al examen TELE.
 - 4.2.1. Para las pruebas de comprensión.
 - 4.2.2. Para las pruebas de expresión.
 - 4.2.3. Calificación general del examen.

V. APLICACION DEL EXAMEN TELE

- 5.1. Administración.
 - 5.1.1. Observaciones generales.
 - 5.1.2. Comentarios a las pruebas de comprensión lectora y comprensión auditiva.
 - 5.1.3. Comentarios a las pruebas de expresión escrita y expresión oral.
- 5.2. Comprobaciones estadísticas.
 - 5.2.1. Análisis de los resultados medidos objetivamente.
 - 5.2.2. Análisis de los items.

- 5.3. Fiabilidad y validez del examen TELE.
- 5.3.1. De las pruebas de comprensión lectora y comprensión auditiva.
- 5.3.2. De las pruebas de expresión escrita y expresión oral.
- 5.4. Algunas propuestas.

VI. CONCLUSIONES.

VII. APENDICES.

- 7.1. Examen TELE.
- 7.2. Gráficos y fórmulas estadísticas.

VIII. GLOSARIO.

IX. BIBLIOGRAFIA.

INTRODUCCION

El origen de esta tesis se encuentra en los estudios previos y la investigación que llevé a cabo en la Fundación Ortega y Gasset durante los años 1986 y 1987 con la ayuda de una beca del Comité Conjunto Hispano Norteamericano.

El proyecto subvencionado parcialmente por el Comité Conjunto estaba destinado a promover la investigación de los presupuestos que intervienen en el aprendizaje y la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, contemplados desde un enfoque comunicativo, así como a la creación de materiales didácticos de carácter comunicativo.

Para llevar a cabo este proyecto, se creó un equipo de trabajo formado por especialistas en el campo del Español como Lengua Extranjera, en el que fui nombrada responsable del área de testing por mi experiencia de catorce años en la enseñanza del español a extranjeros, tanto en España como en Estados Unidos y Gran Bretaña, así como por mi interés en las cuestiones relativas al perfeccionamiento de la enseñanza de la lengua.

El trabajo que llevé a cabo en el área del testing junto con mi equipo, durante el período en que disfruté de la beca, consistió, en primer

lugar, en el estudio y análisis de diversos exámenes de español y de inglés como lenguas extranjeras, adoptados por distintas Universidades y prestigiosas instituciones de Europa y los Estados Unidos. El propósito de esta investigación era obtener una visión de conjunto, tanto del aspecto externo de exámenes de probada reputación como de la teoría lingüística en que se fundamentaban.

Asimismo, dentro ya de la fase de investigación, organicé y dirigí un seminario ("Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Métodos de Evaluación") destinado a la presentación y discusión de tres exámenes comunicativos: el Certificado de Español de la International Certificate Conference, el DELF (Diplôme Elementaire de Langue Française) y el DALF (Diplôme Approfondi de Langue Française), y el PET (Preliminary English Test).

Posteriormente, procedimos a la parte más compleja del proyecto: el diseño y la elaboración del examen TELE (Test de Español Lengua Extranjera). En el momento en que llevamos a cabo esta tarea (1987), no existía en España un examen de características similares al nuestro: es decir, un examen de proficiencia, elaborado desde unos planteamientos comunicativos. Una vez completada

la confección del examen TELE, se dio por concluida la investigación en el área del testing dentro del plan general de los estudios patrocinados por la beca.

Dado mi nivel de implicación en la investigación del testing del español como lengua extranjera y el creciente interés suscitado en mí a medida que iba adentrándome en el estudio de este tema, decidí seguir profundizando en el campo del testing. Para ello, retomé el examen TELE, que se había quedado en la fase de diseño y elaboración, y procedí a completar el proceso acometiendo las fases de administración del examen y el posterior - e indispensable - análisis de sus resultados. Al tiempo, acompañaba mi puesta en práctica del examen con lecturas de obras especializadas en el testing con el fin de dotar de una base sólida a mis investigaciones. Durante este período, también he desarrollado algunos trabajos paralelos presentados en comunicaciones y ponencias en diversos foros de Lingüística Aplicada y Didáctica del Español como Lengua Extranjera, recogidos en la Bibliografía que acompaña a este estudio. Producto de todo ello y, especialmente, del estímulo ofrecido en todo

momento por la Dra. Soledad Varela, es esta tesis doctoral.

El trabajo que presento como tesis doctoral está organizado de la siguiente manera:

En primer lugar, un capítulo dedicado a la presentación del marco teórico general, en el que se ofrece una visión de conjunto de las teorías y opiniones que se refieren al establecimiento de la noción de competencia comunicativa y proficiencia lingüística. Con ello, sin embargo, no pretendo entrar en polémicas que conciernen a la lingüística teórica y que se alejan del propósito de mi investigación: mi único objetivo ha consistido, en este apartado, en recoger un panorama lo suficientemente significativo que permita establecer el estado de la cuestión respecto a conceptos como "competencia comunicativa", "actuación" o "proficiencia lingüística". Esta labor previa de fijación de conceptos básicos me ha parecido obligada por la frecuencia con que estos términos aparecen en mi trabajo y porque constituyen, por lo común, conceptos muy controvertidos y con interpretaciones muy variadas según los autores y las escuelas.

El tema central de la tesis lo constituye el testing comunicativo y, más concretamente, el examen TELE. De este modo, dedico el segundo capítulo a desarrollar cuestiones referentes a la evaluación del conocimiento de la lengua, así como a la clasificación de los exámenes y a la tipología de las diversas pruebas posibles en un examen de lengua.

En el tercer capítulo me ocupo de fijar las bases sobre las que se debe construir un examen comunicativo de lengua, y establezco, asimismo, las fases en que procede su elaboración. También, en este mismo capítulo, presento el examen TELE y específico, de manera pormenorizada, los pasos llevados a cabo en su confección.

El cuarto capítulo contiene una detallada descripción del examen TELE, el análisis crítico de cada una de sus partes, así como los criterios adoptados para la corrección y calificación del propio examen.

En el capítulo quinto trato de la administración del TELE y procedo al análisis de los resultados obtenidos en cada uno de los exámenes de cada destreza: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Dicho análisis se efectúa desde una doble óptica: por un lado, presento un

análisis basado en la observación y la comparación de los resultados, y, por otro, ofrezco un análisis estadístico de aquellos resultados que, por sus características, lo han permitido. Tales análisis me autorizan a establecer la fiabilidad y la validez del examen TELE.

En las conclusiones que acompañan a este trabajo definiendo la calidad del examen TELE, atendiendo a que presenta las características demostradas de aceptabilidad, fiabilidad y validez necesarias para garantizar la bondad del examen.

Incluyo, al final, un apéndice que recoge las diferentes pruebas que constituyen el TELE y otro dedicado a gráficos y fórmulas estadísticas. También adjunto un breve glosario de términos en inglés, usuales en el campo de los exámenes y, en general, de la lingüística aplicada.

Como señalo a lo largo de este estudio, es mi intención seguir profundizando en la investigación en el campo del testing, especialmente en el análisis de aquellas destrezas (expresión escrita y expresión oral) que presentan mayores problemas, tanto en la concepción de las pruebas y tareas, como en la calificación de los resultados.

Quiero, por último, expresar mi agradecimiento a las personas e instituciones que me han brindado su apoyo para la consecución de esta tesis doctoral. Al Comité Conjunto Hispano Norteamericano y a la Fundación Ortega y Gasset, a Christine Campbell y Victor Shaw, del Federal Language Institute de Monterrey (California), a Juana Marín del Departamento de Inglés de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, a los estudiantes que se prestaron de forma desinteresada para la experimentación del examen y, de un modo muy especial, a Soledad Varela por su valiosísima ayuda y sus acertados consejos. De los posibles errores yo soy, desde luego, la única responsable.

I. LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA

Bajo este epígrafe, intentamos recoger una panorámica del conjunto de teorías y opiniones que tienen en común compartir la preocupación por acotar los límites del concepto de "competencia" en relación con la lengua.

1.1. Fijación del concepto.

La definición de competencia lingüística constituye una preocupación constante en el campo de la lingüística moderna. Si la precisión de este concepto es de capital importancia en el campo de la lingüística aplicada, lo es especialmente cuando nos enfrentamos con la tarea de diseñar exámenes. En las páginas siguientes vamos a presentar algunas de las teorías que tratan de definir la competencia lingüística y cuáles son sus límites. Hemos seleccionado aquellas que han supuesto un nuevo punto de partida o una apreciación original y diferente en cuanto a la acepción de ese concepto. También hemos tenido en cuenta las que hacen hincapié en

la aplicación de la noción de competencia lingüística al campo específico de los exámenes.

Creemos que el conocimiento de las diversas opiniones proporcionará un marco teórico que nos permitirá tener una visión de conjunto de cuál es actualmente el estado de la cuestión.

Asimismo, disponer de una definición contrastada nos será de gran utilidad cuando, en los capítulos dedicados al examen analizado en esta tesis, nos refiramos a "competencia", o más concretamente, a "competencia comunicativa".

1.1.1. Competencia y actuación

Chomsky (1965), para explicar la complejidad del lenguaje humano y la creatividad del hablante-oyente - algo que, a su modo de ver, el modelo conductista de Skinner, basado en el principio de estímulo-respuesta, no hacía satisfactoriamente - plantea la distinción entre competencia lingüística y actuación lingüística.

El primer concepto - la competencia lingüística - es descrito, en Chomsky (1965), como el dominio de un sistema abstracto de reglas por el cual una persona es capaz de producir y de

entender todas y cada una de las oraciones formadas en su propia lengua.

A su vez, la actuación lingüística consiste en el uso real de la lengua, afectado por lo que Chomsky califica de condiciones gramaticalmente irrelevantes (limitaciones de memoria, distracciones, cambios de atención e interés, errores ocasionales o característicos) e identificado con el concepto de aceptabilidad, no de gramaticalidad.

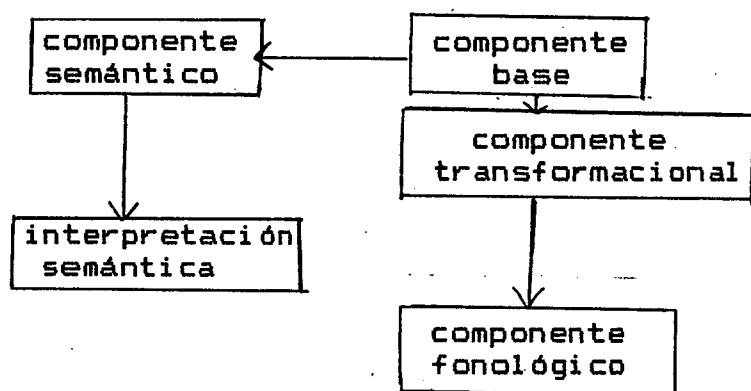
Esta dicotomía chomskiana constituyó una revolución en el tratamiento de la lengua y supuso el punto de partida de numerosas reflexiones teóricas en relación a los procesos de adquisición y aprendizaje y, como consecuencia, de nuevos planteamientos en la enseñanza de idiomas.

En la obra mencionada, Chomsky presenta su teoría de la gramática, el Modelo de Aspectos, conocido como Teoría Estándar. Este modelo o teoría consta de cuatro partes principales:

1. El componente base que genera o produce estructuras sintácticas básicas llamadas estructuras profundas.
2. El componente transformacional que cambia o transforma las estructuras básicas en estructuras superficiales.

3. El componente fonológico que da una representación fonética a las oraciones para que puedan ser pronunciadas. Es este un componente interpretativo, no generativo.
4. El componente semántico que se ocupa de dotar de significado a las oraciones y se concibe, pues, como un componente interpretativo.

La relación entre los cuatro componentes se expone en el siguiente diagrama



Posteriormente Chomsky ha modificado aspectos substantivos de esta teoría hasta llegar a la formulación del nuevo modelo conocido por la "Teoría de la Rección y el Ligamiento" (Chomsky: 1981).

A los efectos de nuestro trabajo, lo que nos interesa resaltar de las modificaciones posteriores a la obra de 1965 es que ahora la interpretación semántica no sólo se otorga en el componente base, sino que se considera que el significado también se ve afectado tras la

intervención de los componentes transformacional y fonológico, por lo cual también las estructuras superficiales van a estar sometidas a la interpretación del componente semántico.

Tanto el avance que supuso la Teoría Estándar para los estudios de lingüística, como, concretamente, la importancia de la distinción competencia - actuación son incuestionables.

Sin embargo, la teoría chomskiana ha recibido numerosas críticas, principalmente por lo que se refiere a la imprecisión de la línea de demarcación entre los límites de la competencia y la actuación, y el contenido gramatical que caracteriza a la Teoría.

1.1.2. De la competencia a la competencia comunicativa.

En este apartado analizaremos las opiniones de algunos lingüistas respecto a las teorías de Chomsky presentadas en el punto anterior, y mostraremos cómo, a partir de ellas, llegan a sus propias conclusiones.

Greene (1972) señala que Chomsky hace, por un lado una reivindicación débil y, por otro, una

fuerte de la competencia lingüística. La primera se refiere al conocimiento de un sistema de reglas (gramática generativa) que de un modo explícito y bien definido asigna descripciones estructurales a las oraciones. No pretende decir nada sobre cómo el hablante-oyente construye realmente el output (la producción) de este sistema de reglas. La fuerte, por su parte, se refiere al sistema de reglas (la competencia lingüística subyacente) que se pone en marcha para producir y comprender el habla. Greene le reprocha a la primera que sea meramente descriptiva, y objeta que la segunda debe ser demostrada científicamente.

Habermas (1970) es otro de los teóricos que reflexionan sobre las aportaciones chomskianas. Este lingüista y filósofo mantiene la distinción de Chomsky entre competencia y actuación. Critica, sin embargo, la concepción de competencia (como una capacidad monológica) porque no proporciona una base adecuada para el desarrollo de una semántica general. El tema de la semántica le preocupa especialmente a Habermas porque considera las posibles aplicaciones de una teoría semántica general a un análisis social. Esto le lleva a afirmar que los significados universales ni preceden automáticamente a la experiencia ni están

necesariamente enraizados en el equipamiento cognitivo del organismo humano previo a toda socialización. La distribución universal de significados, e incluso componentes de significado, no es un criterio suficiente - en opinión de Habermas - para un apriorismo y monologismo de semántica general como el defendido por la escuela lingüística de Chomsky.

Así pues, Habermas elabora su propia teoría en la que establece diferencias entre "universales semánticos que procesan experiencias" (los cuales actúan a posteriori) y "universales semánticos que hacen el proceso posible" (los cuales actúan a priori). También distingue entre "universales semánticos que preceden a toda socialización" (monológicos) y "universales semánticos relacionados con la condición de socialización potencial" (intersubjetivos). He aquí en síntesis su modelo:

	a priori	a posteriori
inter-subjetivos	universales constitutivos del diálogo	universales culturales
monológicos	esquemas universales cognitivos de interpretación	universales de constitución perceptiva y motivacional

Respecto a la actuación, Habermas reprocha a Chomsky que no tome en cuenta el aspecto esencial de la comunicación. En concreto, defiende que no es suficiente entender la comunicación lingüística (verbal) como una aplicación de la competencia lingüística sino que, para poder participar en el discurso normal, el hablante debe tener a su disposición - además de la competencia lingüística - una capacidad básica de habla y de interacción simbólica (role-behaviour). A esto, lo podemos llamar **competencia comunicativa**: al dominio de una situación ideal de habla. Sin embargo, hay que tener en cuenta que este autor no identifica dominio con producción.

Profundizando en el tema, Habermas afirma que la competencia comunicativa se relaciona con una situación ideal de habla de la misma manera que la competencia lingüística se relaciona con un sistema abstracto de reglas lingüísticas. Los universales constitutivos del diálogo generan y describen, al mismo tiempo, la forma de intersubjetividad que hace posible la comprensión mutua. Así pues, este teórico define la **competencia comunicativa** como el dominio que tiene el hablante ideal de los universales constitutivos

del diálogo sin tener en cuenta las restricciones reales bajo condiciones empíricas.

De lo anteriormente expuesto podemos ver que, a partir de la crítica y matización de los conceptos chomskianos de competencia y actuación, Habermas propone su propia definición de competencia comunicativa. Competencia que, a pesar de proceder de la lectura que hace este autor del concepto de actuación de Chomsky, se encuentra a un nivel muy alto de idealización, moviéndose en un plano excesivamente teórico.

Halliday es otro lingüista que se preocupa por este tema, aunque enfocado desde otro ángulo. Halliday (1973, 1975, 1978, 1985) se interesa por la lengua en su perspectiva social y esto le lleva a rechazar la dicotomía competencia-actuación por considerarla de poca utilidad en un contexto sociológico. Para este autor, no es necesario trazar una distinción entre un conocimiento idealizado de la lengua y su utilización real; es decir, entre "el código" y "el uso del código" o entre "competencia" y "actuación". Considera que esta dicotomía es innecesaria por cuanto que equivale a poner otro nombre para lo que podemos describir en la gramática (la competencia) y lo que no podemos describir en ella (la actuación).

Dentro de esta perspectiva sociolingüística, a Halliday le preocupa el uso de la lengua para justificar las funciones realizadas por el habla, funciones que son definidas en términos de aquellos rasgos formales de la lengua que permiten la comunicación. A este respecto, este lingüista distingue entre las funciones de la lengua que se producen en la primera infancia (hasta los 19 meses) y las de los adultos que son más reducidas.

Según este autor, en un estadio primario del desarrollo de la lengua se producen las funciones instrumental, regulatoria, interaccional, personal, heurística e imaginativa. Posteriormente, esas funciones se reducen a tres macrofunciones. La primera de ellas es la ideacional, a través de la cual expresamos el significado en términos de nuestra experiencia de los fenómenos del mundo real externo y de nuestra experiencia del mundo interno en nuestra conciencia. Otra es la interpersonal que se produce cuando el hablante usa la lengua como medio de su propia intervención en el acontecimiento de habla; es decir, esta función es interactiva y personal a la vez. Y, según Halliday, esta última recoge tanto la llamada función expresiva como la conativa del lenguaje, las cuales no son, en su opinión, diferentes.

Finalmente, tenemos la función textual que se refiere a la creación de un texto. Estas funciones están descritas a un nivel bastante alto de idealización y, por ello, no explican satisfactoriamente en qué consiste la "competencia comunicativa" de una persona.

Para determinar su concepción de la competencia comunicativa, Halliday propone la noción de **potencial del significado**: el conjunto de opciones dotadas de significado a disposición del hablante-oyente.

El potencial del significado relaciona el potencial de comportamiento con el potencial léxico-gramatical; es decir, lo que el hablante puede hacer se relaciona con lo que puede significar y con lo que puede expresar, fases estas que muestran opciones sistemáticas a disposición del hablante. Así pues una teoría basada en un enfoque sociosemántico determina **opciones de comportamiento** (lo que el hablante puede hacer); **opciones semánticas** (lo que el hablante puede significar), resultantes de la traducción lingüística de las opciones de comportamiento; y **opciones lingüísticas** (lo que el hablante puede expresar), que resultan de la codificación de las opciones semánticas. Todas

estas opciones están organizadas en cada fase como redes de sistemas.

El mismo Halliday señala también que su noción de potencial del significado no es la misma que la noción de competencia de Chomsky: "El potencial de significado no se define respecto a lo mental sino a lo cultural; no como lo que el hablante sabe, sino como lo que puede hacer - en el sentido especial de lo que puede hacer lingüísticamente" (Halliday: 1973, p. 52). En nuestra terminología lo que "puede significar".

La distinción es importante porque "puede hacer" está en el mismo orden de abstracción que "hace"; ambas nociones están simplemente relacionadas como potencial a potencial actualizado. Pero "sabe" es distinto y está claramente aislado de "hace"; la relación entre estas dos nociones es compleja y oblicua, y conduce a la búsqueda de una "teoría de la actuación" que explique el "hace".

De este modo, Halliday absorbe la dicotomía chomskiana en su noción de potencial, al tiempo que trasciende las nociones de gramaticalidad y aceptabilidad.

Vemos, pues, que el paso de "competencia", en versión chomskiana a la noción "competencia comunicativa" de Habermas, o a la de "potencial

del significado" de Halliday, se produce por sobrepasar el ámbito de la gramaticalidad. A pesar de las diferencias que existen entre ambos autores, los dos tienen en cuenta, a la hora de plantear sus definiciones, otros elementos que intervienen en la comunicación lingüística. En el caso de Habermas, estos "nuevos" elementos proceden de observar la lengua desde una perspectiva sociosemántica y, en el de Halliday, de poner el énfasis en las funciones de la lengua, enfocada esta desde una perspectiva social.

1.2. La competencia comunicativa

Hemos visto que las teorías comentadas con anterioridad suponen una profundización en el concepto de la "competencia" chomskiana, pero también hemos observado que se hallan en un alto nivel de teorización. La clave de lo queremos expresar con el término "comunicativo" parece residir en que este concepto va mucho más allá de lo puramente gramatical.

En los siguientes apartados vamos a tratar las teorías de ciertos lingüistas, cuyas

aportaciones han contribuido poderosamente a la precisión de lo que hoy día entendemos por **competencia comunicativa**.

Como figuras señeras destacan Hymes y Widdowson, a cada uno de los cuales dedicaremos un epígrafe. Por último, recogeremos las opiniones propiciadas por sus aportaciones, así como las contribuciones de otros teóricos.

1.2.1. La aportación de Hymes

Una figura clave en toda esta especulación sobre el ámbito preciso de los términos "competencia" y "actuación" es la de Dell Hymes. En su obra de 1971, Hymes acepta, en un principio, la dicotomía competencia - actuación, aunque estos conceptos no están definidos en los términos en que lo hace Chomsky.

Hymes critica a Chomsky por no tomar en cuenta la dimensión socio-cultural y le reprocha a la Teoría Estándar (Chomsky, 1965) cierto carácter ideológico. Según este autor, los chomskianos identifican la actuación, de una forma implícita e ideológica, con el estado imperfecto alcanzado por el hablante-oyente ideal cuando desciende del estadio de la competencia gramatical. Hymes

señala, asimismo, que la Gramática Generativa considera la actuación como una categoría residual de la teoría, relacionada primordialmente con la memoria y las constricciones perceptuales, e ignorante de la interacción social. También le reprocha que la noción de actuación parece confundir la actuación real con las reglas subyacentes de actuación ("reglas estilísticas de reordenamiento").

Hymes entiende la competencia como la denominación más general de las capacidades lingüísticas de una persona. En este sentido, la competencia depende tanto del conocimiento de la lengua como de la capacidad para su utilización. La actuación, por su parte, se refiere al uso real en situaciones reales.

Sostiene Hymes que la lingüística aplicada necesita una teoría que pueda enfrentarse con una comunidad de habla heterogénea, con competencia diferencial y con papel constitutivo de rasgos socioculturales. Igualmente, destaca la necesidad de que la teoría lingüística misma se fundamente en una Teoría que asegure sus bases: una forma de hacerlo, por ejemplo, sería estudiando las reglas de los actos de habla y las unidades del discurso, puesto que estos intervienen como un factor de control para la forma lingüística en su totalidad.

Sugiere que la clave la puede proporcionar la propia noción de competencia, que él identifica con la de competencia comunicativa.

Hymes parte de la idea de que, si se pretende desarrollar una Teoría sobre el uso de la lengua y los usuarios de ella, se debe empezar reconociendo que no es posible basarse sólo en los criterios de gramaticalidad (con respecto a la competencia) y aceptabilidad (con respecto a la actuación). Si la teoría lingüística ha de integrarse en una Teoría de la Comunicación entendida esta en sentido amplio, no sólo la que se efectúa a través de la lengua) y en la cultura, es preciso tener en cuenta otros componentes. En opinión de Hymes, para llegar a la delimitación de dichos componentes, hay que considerar determinados parámetros. El primero de ellos se refiere a lo que es formalmente posible; esto es, refleja el conocimiento gramatical del hablante y su capacidad para hacer uso de tal conocimiento. En palabras del propio Hymes "algo posible dentro de un sistema formal es gramatical, cultural y, según la ocasión, comunicativo". (Hymes: 1971, p.284).

El segundo - lo que es factible - recoge el conocimiento psicológico y la capacidad para hacer uso de él. Este plano psicológico es el que se

manifiesta en las limitaciones de memoria, mecanismos de percepción, efectos de propiedades como la incrustación ("nesting"), la ramificación ("branching"), etc. Como podemos ver, en esta pregunta se reflejan algunos de los elementos que Chomsky engloba dentro de la actuación (limitaciones de memoria, por ejemplo). En síntesis, con el término "factible", Hymes trata de precisar el de "acceptable".

El tercer parámetro se refiere al conocimiento sociocultural y la capacidad para hacer uso de dicho conocimiento. Lo que es apropiado/adecuado implica en Hymes una relación con rasgos contextuales. Y también, lo que es apropiado es, desde su punto de vista, comunicativo. Dicho en sus propias palabras: "los juicios de adecuación no pueden ser asignables a diferentes esferas, como son la lingüística y la cultural; con toda certeza las esferas de ambas se entrecruzarán". (op. cit. p. 286).

El cuarto parámetro considerado se refiere a que algo puede ser posible, factible y apropiado y, sin embargo, no producirse nunca. No es que la competencia comunicativa se tenga que limitar a las cosas que ocurren o dejan de ocurrir pero es evidente que tampoco puede ignorarlas. Del mismo modo, el estudio de una determinada estructura

lingüística no se puede reducir a probabilidades de "ocurrencia", si bien los cambios que pueden afectarla no son independientes de dicho factor.

También conviene clarificar lo que Hymes quiere decir exactamente con conocimiento y habilidad para usarlo. El conocimiento se debe entender como algo que relaciona los cuatro parámetros de la comunicación: el hablante - oyente con competencia comunicativa tiene presuntamente conocimiento de cada uno de ellos.

La habilidad para usar tal conocimiento también puede ser relativa a los cuatro parámetros y su presencia obliga a tomar en consideración factores no cognitivos - así, la motivación - como determinantes parciales de la competencia. Evidentemente, los individuos pueden diferir en lo que respecta a su habilidad para usar el conocimiento que poseen, esto es su habilidad para interpretar, diferenciar, etc. los mensajes lingüísticos.

El hecho de que la gramática sea sólo uno de los cuatro parámetros de la competencia comunicativa muestra hasta qué punto Hymes ha reelaborado la noción chomskiana de competencia, que consistía únicamente en competencia gramatical y omitía lo que tuviera una significación sociocultural. El mismo Hymes lo expresa así:

"Aquí la competencia de una persona no se identifica con un registro de actuación o con la realización imperfecta o parcial de la competencia individual, sino que toma en cuenta la interacción entre competencia (conocimiento, capacidad para la actuación), la competencia de otros y las propiedades emergentes y cibernéticas de los propios acontecimientos. En resumidas cuentas, la meta de una teoría amplia de la competencia consistiría en mostrar cómo lo sistemáticamente posible, lo factible, y lo apropiado se entrelazan para producir e interpretar el comportamiento cultural que se produzca efectivamente" (Hymes: 1971, p. 286).

Es decir, para este autor, la competencia comunicativa consiste en el comportamiento lingüístico regulado apropiadamente.

Con este planteamiento de Hymes, ya se puede hablar verdaderamente de "competencia comunicativa" en el sentido de que se ha superado ampliamente el concepto de gramaticalidad y se han tenido en cuenta otros factores como el componente sociocultural, el psicológico y la interacción con los demás, sobrepasando los límites de la individualidad.

Aunque, en principio, este lingüista dice aceptar la existencia de la dicotomía

competencia-actuación, vemos que incorpora la actuación dentro de su segundo parámetro - el de lo factible -, reformulando el concepto de aceptabilidad como algo más amplio (lo que denomina "factible") que recoge los elementos psicológicos presentes en la comunicación.

La teoría de Hymes podría reducirse a la aseveración: "hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática no servirían para nada" (Hymes: 1971 p. 278). Esta afirmación, plenamente aceptada por unos y matizada por otros, constituye, en cualquier caso, un punto de partida válido para empezar a hablar de competencia comunicativa. Es un acierto de Hymes el haberla establecido en estos términos.

1.2.2. La aportación de Widdowson

Widdowson (1975, 1978, 1979, 1984 y 1989) tiene una idea de la competencia comunicativa similar a la de Hymes, si bien la hace derivar de la retórica y el análisis del discurso.

Discrepa también este lingüista de la visión chomskiana que considera la actuación como una categoría residual para todo lo no sistemático y, por lo tanto, no recopilable dentro

de la competencia, alegando que algunos de los llamados por los chomskianos "rasgos de actuación" son de hecho sistemáticos y deben considerarse, en realidad, parte de la competencia de una persona. La competencia del hablante implica que este sepa cómo reconocer y usar frases para realizar lo que Widdowson llama "actos retóricos": definir, clasificar, prometer, advertir, etc. Este conocimiento de las reglas de uso en situaciones sociales particulares es lo que Widdowson entiende como competencia comunicativa, distinta de las reglas de la gramática - la competencia gramatical -, si bien, cree que ambas competencias configuran la competencia del hablante.

Widdowson apunta que en la enseñanza de lenguas europeas a estudiantes de tradición cultural no europea es de capital importancia la enseñanza de las reglas de uso, lo cual implica otorgar la misma atención a la competencia comunicativa que a la gramatical. Precizando sobre las reglas de uso - reglas retóricas - defiende que, para que se puedan enseñar, es preciso que antes se describan, si bien nuestro actual desconocimiento del discurso supone un impedimento para una puesta en práctica inmediata de esta tarea. Sin embargo, en su opinión, este

impedimento es sólo temporal; las reglas de uso se pueden describir y de hecho se están comenzando a describir, por lo que, en sus propias palabras, "no parece existir ninguna razón por la que la retórica, como descripción de la competencia comunicativa, no pueda alcanzar unos niveles de precisión similares a los de la gramática en la descripción de la competencia gramatical" (Widdowson: 1979, p. 13). Y, más adelante, precisa: "me imagino que el mejor modo - quizás el único - de caracterizar diferentes registros de lengua es descubrir qué actos retóricos se realizan generalmente en ellos, cómo se combinan para formar unidades de comunicación compuestas y qué mecanismos lingüísticos se usan para indicarlos" (ibid.).

Estas ideas de Widdowson resultan muy esclarecedoras no sólo para fijar las características más significativas y distintivas del discurso, sino también para establecer el importante lugar que ocupa el discurso y las reglas y características de sus unidades - el acto de habla (o el acto retórico) y el acontecimiento de habla - en la competencia comunicativa.

En una obra posterior (Widdowson: 1984, p. 123), este teórico vuelve a insistir sobre la

necesidad de que las reglas de utilización (use) se enseñen con el mismo cuidado que las reglas gramaticales: "La tarea de la pedagogía es diseñar problemas que obliguen a los aprendientes a verse envueltos en procedimientos discursivos - organizados con algún criterio - , de tal manera que adquieran la utilización de la lengua en el mismo proceso de aprendizaje "Merece la pena explorar de qué forma se pueden organizar los problemas, colocándolos en una escala análoga a la de complejidad creciente reflejada en un "syllabus" estructural".

Veíamos al principio que Widdowson busca clarificar la noción de competencia en la lengua y poner de manifiesto su relevancia, en la práctica, para la enseñanza de lengua. Para este propósito parte de Hymes y de su concepto de competencia comunicativa como reacción a Chomsky. Piensa, en este sentido, que el "quid" de la cuestión reside en que para Hymes la lingüística se refiere a la lengua y para Chomsky no. En su opinión, la noción chomskiana de competencia no tiene nada que ver con la actualización del comportamiento lingüístico, ya sea comunicativo o de cualquier otro tipo. Para Chomsky, la competencia - siempre según Widdowson - es el conocimiento de algo mucho más abstracto que la lengua: es el conocimiento de

un sistema de reglas, de principios y parámetros, de configuraciones mentales para las que la lengua sólo sirve de evidencia; la competencia es el conocimiento gramatical entendido como un estado mental, profundamente asentado por debajo del nivel de la lengua. La competencia, en este sentido, no consiste en la habilidad para "hacer" algo. Para Hymes, por el contrario, sí consiste en la habilidad para hacer algo: usar la lengua.

En la concepción de Hymes, el conocimiento gramatical es un componente de la comunicación que el hablante debe saber utilizar como un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por derecho propio como parte de la estructura mental del ser humano. El modo en que este componente se manifiesta en su uso constituye una cuestión fundamental. Recordemos su aseveración: "hay reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática no servirían para nada" (Hymes, 1971 pág. 278).

Con todo este bagaje en mente, Widdowson (1989) plantea una serie de preguntas, cuyas respuestas configuran su propia visión del asunto. En primer lugar, se cuestiona si alguien puede tener conocimiento de las propiedades formales de la lengua y fallar, en cambio, su capacidad o habilidad para utilizar la lengua con propiedad.

La respuesta por parte de los seguidores del enfoque comunicativo sería "sí". Este enfoque surgió, precisamente, para subsanar el gran fallo del método estructural: la incapacidad de los estudiantes de usar apropiadamente sus conocimientos. Bien es verdad que Chomsky (1980) también consideró esta situación: "Soy consciente de que en principio es posible que una persona tenga una competencia gramatical plena y no tenga competencia pragmática, de ahí que no posea habilidad para usar una lengua apropiadamente, aunque su sintaxis y semántica sean perfectas" (Chomsky: 1980, p. 89). Según Widdowson, en esta afirmación de Chomsky existe cierta confusión por cuanto que mezcla dos niveles: el del conocimiento (en el que está la competencia gramatical) y el de la habilidad (en el que se incluye la competencia pragmática).

En segundo lugar, Widdowson (op. cit. 1989) se hace la pregunta de si es posible, en principio, tener habilidad gramatical sin habilidad pragmática. Para este teórico, la respuesta es nuevamente afirmativa.

Todo esto nos lleva a reflexionar sobre las supuestas carencias del paradigma precomunicativo en la enseñanza de las lenguas extranjeras. No es que quienes aprendían con el método estructural

estuvieran llenos de conocimiento sin output de comportamiento. La verdad es que existía output, pero no de tipo pragmático. Las clases estaban repletas de actividades para la consecución de la habilidad gramatical; el problema es que se llevaban a cabo sin tener en cuenta la propiedad o adecuación. Es decir, en palabras del propio Widdowson: lo que se perseguía era la habilidad para manifestar la lengua en su uso (usage) en vez de en su utilización (use).

A partir de lo anterior, Widdowson se hace la pregunta a la inversa: ¿Podemos tener habilidad pragmática - la habilidad para usar la lengua apropiadamente - sin tener conocimiento gramatical? En su opinión, un énfasis exagerado en la enseñanza comunicativa puede conducir a este estado de cosas. Los estudiantes pueden adquirir un repertorio de frases para una serie de contextos paralelos, pero puede ocurrir que no sepan analizar las estructuras lingüísticas que las constituyen. La competencia gramatical no se infiere necesariamente de la utilización (use) y, de este modo, el uso mismo está limitado.

Otra pregunta que se plantea Widdowson es hasta qué punto el conocimiento de la lengua es sistemático y sometido a reglas (entendidas estas como el dominio de ciertos mecanismos abstractos).

Para él, la gramática es sistemática y está, por definición, sometida a reglas. Ahora bien, una gran parte de lo que el hablante nativo sabe acerca de su lengua no se presenta en forma de reglas gramaticales sino a modo de "fragmentos" (chunks) léxicos que adapta a sus necesidades. La ignorancia en la aplicación de reglas gramaticales produce incompetencia. Sería este el caso, p. e., del estudiante de inglés que, aplicando la regla de formación del pasado en dicha lengua, produce para el verbo to go, *goed en vez de went. Esta forma - *goed - sería la manifestación del conocimiento de reglas de uso (usage), que el hablante nativo no produce por saberlas ilegítimas.

Así pues, una gran parte del conocimiento parece consistir en expresiones formularias, o unidades léxicas total o parcialmente ensambladas disponibles para su utilización (use). Por lo tanto, no todo el conocimiento depende del análisis.

Para Widdowson, la competencia comunicativa no consiste, pues, en saber ciertas reglas para formar oraciones y ser capaz de emplearlas para ensamblar expresiones a partir de la nada del modo y en el momento en que la ocasión lo requiera. Es, fundamentalmente, el conocimiento de un conjunto

de modelos o patrones pre-ensamblados, estructuras formularias y series de reglas, y la capacidad de aplicar las reglas haciendo los ajustes que sean necesarios de acuerdo con las exigencias contextuales. La competencia comunicativa entendida de esta forma es sobre todo una cuestión de "adaptación", y las reglas no son generativas sino reguladoras y auxiliares.

De lo anteriormente expuesto, es posible deducir que Widdowson excluye la competencia gramatical de la competencia comunicativa. Salvando las diferencias que lo separan de Chomsky, se relaciona, sin embargo, con este lingüista en la medida en que también él se plantea su teoría en forma de dicotomía. La lengua es uso (usage): la competencia gramatical, y utilización (use): la competencia comunicativa.

Esta dicotomía resultará de suma importancia en su aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras y a la propia evaluación del conocimiento de estas. Así, lo que primará a partir de aquí en la enseñanza comunicativa y en los exámenes comunicativos será la utilización sobre el uso.

1.2.3. Otras aproximaciones.

Las perspectivas de Hymes y Widdowson desencadenan nuevas discusiones y definiciones, matizadas de acuerdo con la tendencia lingüística a la que se adscriba el teórico que las realiza.

Cooper (1968) ve la competencia comunicativa de una forma parecida a Hymes, aunque le preocupan específicamente los parámetros sociolingüísticos y gramaticales. Insiste en que la comunicación efectiva requiere algo más que competencia lingüística, afirmando que para comunicarse con efectividad, el hablante no sólo debe saber producir todas y cada una de las emisiones gramaticales de la lengua, sino que también debe saber utilizarlas apropiadamente. El hablante debe saber lo que dice, además de a quién, cuándo y dónde lo dice.

Así distingue entre dos gramáticas o conjuntos de reglas: las competencias lingüísticas del hablante y las contextuales, que comprenderían los dos aspectos de la competencia comunicativa. Esta consideración resultará especialmente pertinente al plantearse el tema de los exámenes de segundas lenguas. Señala Cooper que, puesto que ambos componentes (el lingüístico y el contextual)

constituyen una condición necesaria para la competencia comunicativa, se puede establecer que la información obtenida de examinar sólo uno de ellos no nos dice nada válido respecto del otro.

En este sentido, muchos de los exámenes existentes, basados en la competencia lingüística, no determinan necesariamente la habilidad comunicativa de una persona. El conocimiento de la lengua-meta puede no ser suficiente para que tenga lugar una comunicación efectiva en esa lengua; así, nuestra habilidad para predecir la competencia comunicativa depende de que el contenido del examen esté basado en los requisitos específicos de comunicación de la categoría particular del candidato.

Cooper también señala que las situaciones sociales en las que el hablante de una segunda lengua vaya a participar pueden exigir más de una variedad de lengua. En ese caso, no será apropiado crear un examen dentro de un marco de la lengua-meta "como un código único, lingüísticamente sin diferenciar". En el capítulo dedicado a los exámenes, trataremos con más detalle de este particular; esto es, la especificación del candidato, sus necesidades comunicativas, y demás requisitos indispensables para diseñar un buen examen comunicativo.

Jakovobits (1970), como Hymes, Cooper y Widdowson no acepta la visión de la Teoría Estándar de la competencia lingüística, estableciendo cuatro aspectos del conocimiento - relativos a factores paralingüísticos, kinésicos, sociolingüísticos y psicolingüísticos - que considera parte de la competencia comunicativa de una persona.

Este sistema de cuatro parámetros no es el mismo que el de Hymes, puesto que Jakobovits no incluye el conocimiento gramatical como parte de la competencia comunicativa. Con esto no es que Jakobovits pretenda establecer que la competencia gramatical se deba enseñar separadamente de la competencia comunicativa o la primera antes que la segunda.

Por lo que se refiere concretamente a los exámenes de segundas lenguas, Jakobovits señala algunos puntos importantes respecto de su relación con la competencia comunicativa. Para este autor, los exámenes de discrete point, basados en la teoría de que la lengua se puede descomponer en diferentes partes y en diferentes destrezas, son totalmente inapropiados porque no aportan ningún conocimiento acerca de la

competencia comunicativa del candidato. Más aún, afirma que la experiencia demuestra que la actuación en este tipo de exámenes y la habilidad para utilizar la lengua para propósitos comunicativos no están necesariamente relacionadas, y que, en consecuencia, lo primero no es una buena medida de lo segundo.

Jacobovits sugiere la estrategia pragmática de formular definiciones detalladas de metas específicamente comunicativas y de establecer hasta qué punto un individuo es capaz de alcanzar esta metas, al tiempo que reconoce que hay diferentes niveles de competencia comunicativa.

El tema de la especificación de niveles constituye otro problema importante en la enseñanza de lenguas y, muy especialmente, en el "testing". En los capítulos relativos a la "proficiencia" y los exámenes ahondaremos en este aspecto.

Carroll (1980) parte de la aceptación de la distinción (expuesta por Widdowson) entre uso/utilización en la comunicación interpersonal. Dicotomía que considera, de alguna forma, heredera de la oposición lengua / habla de Saussure y de la distinción competencia / actuación de Chomsky. El

uso se refiere principalmente a modelos formales de lengua, mientras que la utilización tiene que ver con la función comunicativa, con cómo se utiliza la lengua. Sin embargo, Carroll nos advierte que no hay que simplificar la compleja relación entre el uso y la utilización y cita la ya consabida afirmación de Hymes (1971): "hay reglas de utilización sin las cuales las reglas gramaticales no servirían para nada"; a lo que él añade "hay reglas gramaticales sin las cuales las reglas de utilización serían inoperantes" (Carroll: 1980, p.8). Para Carroll, la utilización de la lengua es el objetivo, mientras que el uso, el dominio de los modelos formales de esa lengua, es sólo el medio para alcanzar dicho objetivo.

Esta distinción es de gran importancia a la hora de plantearse exámenes, ya que supone que un examen no se puede basar solamente en una selección de items elegidos sobre la base de criterios exclusivamente lingüísticos. Para diseñar un examen efectivo, es necesario especificar de qué modo el candidato necesita utilizar la lengua, es decir, determinar sus necesidades comunicativas: la medida del éxito no reside en la corrección formal sino en la efectividad comunicativa. Por supuesto que Carroll es consciente de que decantarse por el criterio

de utilización comunicativa presenta muchas dificultades al examinador y que, sin duda, sería mucho más cómodo adoptar exámenes de dominio general (general proficiency) basados en el uso. Pero, en su opinión, este nuevo tipo de exámenes constituye la única respuesta lógica al problema comunicativo.

De alguna manera, pues, en la práctica, al dar las pautas de los exámenes comunicativos, Carroll identifica el concepto de utilización (el use, de Widdowson) con la actuación (performance) de Chomsky, ya que él habla de examinar, o mejor, de evaluar la "actuación comunicativa" (communicative performance).

Davies (1989) toma en consideración la definición que hace Hymes (1971) de la competencia comunicativa ("comportamiento lingüístico regulado apropiadamente") y la juzga correcta. Es decir, para este autor, la competencia comunicativa consiste en el uso apropiado de la lengua. El concepto de "apropiado" es lo que determina su noción de "comunicativo". Así pues, analiza una serie de ejemplos en los que la formulación lingüística es correcta y, sin embargo, no se consigue el objetivo comunicativo perseguido por

el hablante. Los ejemplos, relativos a lengua inglesa, se refieren, uno a un extranjero, excelente conocedor del inglés, que dice una frase coloquial en una determinada situación; el otro, a niños hablantes nativos que cuentan un chiste formulado en términos lingüísticos correctos. En sus conclusiones, Davies establece que los fallos producidos en la comunicación se deben a una falta de adecuación entre la lengua apropiada y el contexto apropiado: la formulación lingüística puede ser correcta, pero se produce un fallo en la adecuación al contexto (la frase coloquial resulta brusca por falta de suficiente confianza entre los hablantes, o el chiste no hace ninguna gracia porque los niños no han sabido acercarse con el tono adecuado).

De este modo, podemos ver que para este autor la cuestión reside en la "culturización" y aquellos aspectos que distinguen al hablante nativo del que no lo es son el hábito y el uso. Dicho con sus propias palabras: "toda (la) lengua es habilidad culturizada y puesta en uso con mayor o menor destreza" (Davies: 1989, p. 169)).

Para Davies, el concepto de "hablante nativo" es algo esencial, por más borroso y difícil de precisar que sea. Aunque la realidad nos demuestre que existe gran desequilibrio entre

nativos por lo que se refiere al nivel de competencia, este hecho no constituye motivo suficiente, según este lingüista, para invalidar la referencia "nativo", la cual tiene valor en cuanto idealización de un nivel de competencia en la lengua.

Precisar qué es la competencia comunicativa es también, para este autor, problemático, por cuanto que es un concepto informe y, por consiguiente, difícil - sino imposible - de definir o delimitar para la investigación, y especialmente para la enseñanza. También es ambiguo en la medida en que se desliza entre el conocimiento y el control o, en otras palabras, entre el conocimiento y la proficiencia. Esta ambigüedad la considera básica para nuestra percepción de la habilidad, para nuestro deseo de delimitar lo que podemos definir, y para apreciar cómo el propio control se convierte, en parte, en un tipo de conocimiento.

De este modo, y a pesar de toda la problemática que encuentra en ello, Davies (1989) propone una definición de la competencia comunicativa como "el uso de reglas de la lengua que es en parte conocimiento de intercambios rituales y en parte control de la fluidez; también es competencia lingüística" (op. cit. p. 169)

Unos planteamientos similares están contenidos en el pensamiento de Stalker (1989). Este autor considera la competencia comunicativa como esa parte de nuestro conocimiento del lenguaje que nos permite escoger el sistema comunicativo que queremos usar. Cuando el sistema seleccionado es la lengua, la competencia comunicativa nos permite también conectar los objetivos y contextos de la situación con las estructuras disponibles en nuestro repertorio lingüístico, a través de la selección de funciones a nivel pragmático.

Al llevar a cabo la selección, los usuarios de la lengua adaptan consciente e inconscientemente rasgos lingüísticos para ajustar la distancia social entre el productor y el receptor. Si, por ejemplo, el objetivo es comunicarse con un extraño, la selección funcional más probable será escoger rasgos lingüísticos que marquen ese discurso como aceptable para usar en público. En este caso concreto, Stalker se refiere al inglés americano estándar. De este modo, la decisión de usar esta modalidad de lengua, así como la selección consciente de rasgos tienen lugar en el nivel de la competencia comunicativa.

la constituye el análisis de los resultados de exámenes de lengua (sus "medidas de lengua") ya que, aunque acepta que la competencia comunicativa incluye componentes socioculturales, psicológicos y lingüísticos, cree que esto debe ser demostrado científicamente a través de métodos estadísticos.

Las anteriormente expuestas son algunas de las propuestas para la definición del concepto de competencia comunicativa. Somos conscientes de la dificultad que plantea definir algo tan inaprensible como un concepto de esta categoría, pero, también creemos que de las definiciones revisadas podemos extraer algunas conclusiones que nos permitan formarnos una idea de "competencia comunicativa" como punto de referencia.

Entendemos, pues, la competencia comunicativa como la capacidad para comunicarse efectivamente en una lengua . Con efectivamente queremos decir que el hablante posea el dominio del sistema lingüístico formal, de las reglas pragmáticas de uso, así como que sepa utilizar todo ello de forma apropiada.

1.3. Competencia comunicativa y proficiencia referidas a los exámenes.

Al planteranos el ámbito específico de los exámenes, nos encontramos con que vamos a tener que delimitar otro concepto relacionado con el de competencia comunicativa: se trata de la "proficiencia" (proficiency).

La cuestión de la proficiencia ha preocupado y sigue preocupando a los distintos lingüistas. Ya en 1976, Wilkins confesaba no saber cómo establecer la proficiencia comunicativa del aprendiente (Wilkins: 1976, p.82). Desde entonces se han llevado a cabo varios intentos: por un lado, tenemos a quienes defienden la existencia de un factor único como constituyente de la competencia: el máximo representante de esta corriente es Oller. Por otra parte, encontramos a aquellos que han desarrollado una serie de modelos que recogen los elementos constitutivos de la proficiencia y/o de la competencia comunicativa. Entre ellos destacan: Munby, Canale, Cummins y Bachman.

1.3.1. El modelo del "factor único".

Oller (1971, 1974, 1983) defiende la existencia de un factor general de proficiencia, al que previamente llamó gramática de la expectación. Según esta teoría, la producción de una secuencia de elementos (con significado) en una lengua está guiada por un plan o intento de comunicarse, de tal modo que el output es controlado para comprobar si se adapta al significado pretendido.

Es decir, una persona, al hablar o al escribir - procesos productivos -, está planeando lo que va a decir a continuación y también "monitorizando" el output para comprobar si se adapta o no al significado pretendido. Estas expectativas, que permiten al usuario de la lengua procesar elementos de una lengua a una tremenda rapidez, también se dan al escuchar y al leer - procesos pasivos - ya que la persona está constantemente generando hipótesis sobre lo que va a venir a continuación: qué pretende decir el hablante o el escribiente. Para este teórico, estas "expectaciones" son las que constituyen el "factor general de proficiencia lingüística" que subyace a todas las destrezas.

Para demostrar la existencia del "factor" mencionado, Oller se basó en el análisis de los resultados de diversos exámenes de lengua. En efecto, al sostener que existe una gramática interiorizada que gobierna todos los tipos de uso de la lengua, es de esperar correlación relativamente alta entre las pruebas dedicadas a las distintas destrezas. Para confirmar su hipótesis, Oller preparó una serie de exámenes de vocabulario, fonología, gramática, dictado, composición y del tipo "cloze", que administró a varios grupos de candidatos. A los resultados les aplicó una ecuación que sirve para obtener la presencia del factor, teniendo en cuenta la pequeña variación por margen de error que pudiera existir. De los datos obtenidos dedujo que todos los exámenes, incluso los orales, reflejaban esta competencia básica subyacente, conocida también con el nombre de "hipótesis de la competencia unitaria" (Unitary Competence Hypothesis).

Aunque nos ha parecido relevante mencionar las teorías de Oller por la polémica que despertaron en su momento y por su relación con el testing, la realidad es que no se toman en consideración hoy día para la definición de proficiencia dentro de un marco comunicativo. Por ejemplo, Underhill (1987) - un experto en exámenes

de expresión oral - señala que, desde hace años, la UCH ha sido más que olvidada, porque, al igual que los estudios que trataban de encontrar un factor común en la inteligencia, era producto de una moda. Afirma este autor, además, que aunque los datos estadísticos no mintieran, sus resultados eran sólo reflejos parciales de esa llamada "competencia".

Creemos que Oller ha contribuido notablemente al testing con sus investigaciones, pero que, en efecto, sufrió una gran influencia de los estudios psicológicos en boga en unos años determinados. También trató de basar todo su corpus en datos estadísticos, cuando, como veremos más adelante, no siempre las manifestaciones de la lengua se pueden someter a ellos. Oller demostró "científicamente" la existencia de algo, de cierta consistencia, que hacía posible relacionar los resultados de diversas pruebas; que ese algo sea la proficiencia lingüística es lo que hoy en día no se acepta.

1.3.2. Modelos de varios componentes.

Un autor importante, por sus aportaciones al campo de la enseñanza de la lengua, es Munby.

Preocupado por sentar las bases para la definición de un syllabus comunicativo, Munby (1978) define un marco teórico de gran utilidad para poder especificar la competencia comunicativa de una persona en una segunda lengua, especialmente cuando lo que interesa es determinar su proficiencia para algún propósito específico (por ejemplo, diseñar un examen).

El modelo propuesto contempla, en primer lugar, la orientación sociocultural de la lengua. En la realidad, no nos enfrentamos con una competencia perfecta en una comunidad de habla homogénea, sino con una realidad formada por competencias diferentes y relativas en una comunidad de habla heterogénea. Conviene no olvidar estas consideraciones cuando examinemos temas como la naturaleza de las necesidades comunicativas y el establecimiento de niveles meta relevantes para ellas. También, hay que recordarlas en el campo del testing (básicamente en los exámenes de proficiencia), tanto en las fases de diseño (elección del tipo de lengua, perfil del candidato, tipo de pruebas, etc.), como en las de evaluación de la actuación de los candidatos o comprobación de la validez del propio examen.

Munby destaca, asimismo, la importancia de la propiedad contextual, que se rige por la famosa aseveración de Hymes (1971): "Hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática no sirven para nada". Así pues, afirma que se debe enseñar las reglas de uso y los rasgos de la lengua apropiados al contexto social relevante, porque la competencia contextual es parte de la competencia comunicativa (como lo es también la competencia lingüística, pero las reglas de esta ya se venían enseñando tradicionalmente).

Todo lo anterior resulta aplicable para el testing, puesto que hay que diseñar pruebas que permitan poner de manifiesto el dominio de los rasgos apropiados contextual y socioculturalmente. De otro modo, no podremos evaluar la competencia comunicativa, sino sólo la lingüística.

Munby propone también tomar en consideración las necesidades comunicativas, ya que una orientación sociocultural se dirige a la función social y su foco de interés lo constituye el "aprendiente".

Antes de decidir qué enseñar, hay que saber lo que el estudiante quiere o necesita aprender respecto a la actitud y las actividades comunicativas, así como la relación entre él y sus interlocutores. Diseñando un modelo de necesidades

comunicativas, se puede especificar con mayor validez qué destrezas en particular y qué formas lingüísticas se deben enseñar. Este planteamiento es igualmente válido para el diseño de exámenes, si bien es cierto que en exámenes generales de proficiencia no se pueden definir con tanta precisión las necesidades comunicativas.

En segundo lugar, en este modelo, Munby propone considerar las bases sociosemánticas del conocimiento lingüístico. Ello implica tratar la lengua como opciones de significado procedentes de la estructura social, para lo cual Munby tiene en mente el concepto de Halliday (1970) de opciones semánticas y su papel transformador para convertir opciones de comportamiento en opciones con forma lingüística.' Su importancia para propósitos pedagógicos reside en el apoyo teórico que proporciona a los diseñadores de programas, profesores y examinadores para aproximarse desde el principio a la forma lingüística desde el punto de vista del significado.

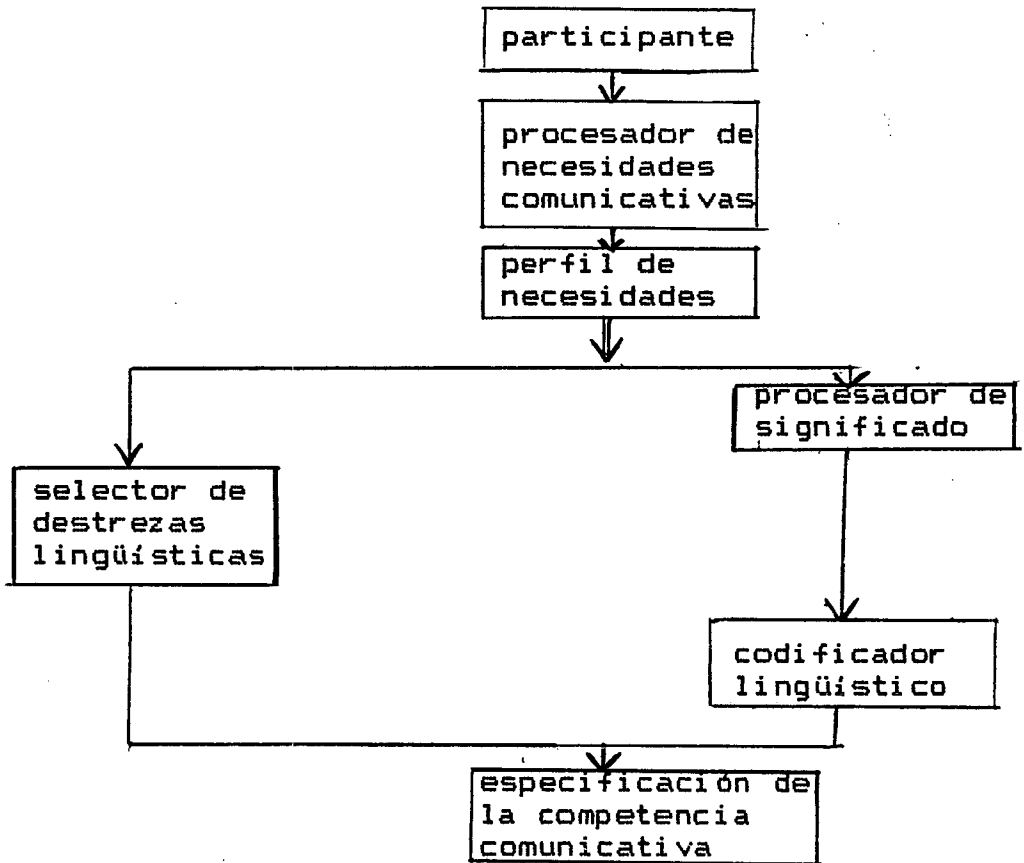
Munby comparte el concepto de enfoque comunicativo, basado en categorías nocionales y funcionales, acuñado por Wilkins (1974), según el cual el aprendiente tiene que asimilar reglas de comunicación al tiempo que reglas gramaticales. El "syllabus" comunicativo, en efecto, tiene una

aplicación potencial mucho más amplia que el basado en categorías gramaticales. Lo mismo sucede con el examen comunicativo, que proporciona mucha más información sobre lo que sabe el candidato que el examen basado en el sistema lingüístico, que sólo nos dice lo que sabe de gramática.

El modelo, en tercer lugar, incluye el nivel discursivo de operación. Para Munby, discurso se refiere tanto a o que hablamos como a lo que escribimos. Términos como acto de habla, acontecimiento de habla o situación de habla se aplican a ambos medios de comunicación. Este lingüista considera que la competencia comunicativa incluye la habilidad de usar formas lingüísticas para realizar actos comunicativos, así como la capacidad de entender las funciones comunicativas contenidas en las oraciones y las relaciones de unas oraciones con otras. Como todo esto sucede en el nivel del discurso, supone, entre otras cosas, el conocimiento de las reglas retóricas de uso que rigen el modelo de estos actos, de las estrategias interpretativas del usuario de la lengua y, también, del significado contextual de una emisión.

En el esquema que sigue se resume el modelo especificado anteriormente:

Modelo para especificar la competencia comunicativa



La utilidad del marco teórico de Munby se ve muy claramente ejemplificada en el diseño de su syllabus comunicativo, donde se necesita especificar el modelo de competencia comunicativa.

De parecida índole es el planteamiento propuesto por Canale (1980 y 1983) quien, a

partir del análisis sobre resultados en diversos exámenes de proficiencia (proficiency), distingue tres tipos de individuos:

- Los que carecen de dominio lingüístico básico.
- Los que tienen buenos resultados en exámenes formales de gramática, pero fallan cuando se les hacen exámenes que requieren el uso de la segunda lengua en situaciones auténticas.
- Los que hacen bien exámenes basados en comunicación auténtica, pero fallan en las destrezas para hacer tareas autónomas orientadas académicamente (p. e. resolver un problema de matemáticas en la segunda lengua).

Esta diferencia en los resultados, que para él delimita tres tipos de candidatos, le lleva a proponer un marco teórico para la definición de la proficiencia lingüística (language proficiency), en el que 1º) distingue tres dimensiones: básica, comunicativa y autónoma; 2º) identifica tipos de conocimiento y destrezas implicados en cada rasgo; y 3º) considera separadamente, para una tarea dada, demandas lingüísticas de otras demandas cognitivas.

Como escala preliminar del conocimiento lingüístico y áreas de destrezas, este autor adopta el marco propuesto por él mismo y Swain (

Canale y Swain, 1980) para el uso de la lengua comunicativa, que contempla los siguientes componentes:

1. **competencia gramatical**, que consiste en el dominio del código lingüístico (reglas de formación de palabras y de oraciones, léxico, pronunciación, etc.).

2. **competencia sociolingüística**, que supone el dominio del uso apropiado y comprensión de la lengua en diferentes contextos sociolingüísticos, haciendo hincapié en la propiedad de significados y formas.

3. **competencia discursiva**, que consiste en el dominio de cómo combinar e interpretar significados y formas para conseguir un texto unificado de maneras diferentes (una conversación informal, una argumentación, una receta de cocina, etc.), usando elementos de cohesión para relacionar las formas (uso de los pronombres, sinónimos, palabras de transición, estructuras paralelas) y reglas de coherencia para organizar los significados (conseguir relevancia, desarrollo, consistencia, proporción de las ideas).

4. **competencia estratégica**, que consiste en el dominio de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos en la comunicación debidos a una

competencia insuficiente o limitaciones de actuación, y para resaltar el efecto retórico de las emisiones (utterances).

A la luz de esta escala, se pueden interpretar las tres dimensiones de la proficiencia lingüística y establecer las relaciones que existen entre ellas.

La proficiencia lingüística básica comprende los universales relacionados con la lengua que se requieren para los usos lingüísticos comunicativo y autónomo. Sin embargo, estos universales constituyen sólo los límites - y de ahí sólo una parte - de estas otras dimensiones. El resto de la proficiencia comunicativa y autónoma de un individuo es, probablemente, el resultado de la socialización y, posiblemente en menor escala, de diferencias individuales de personalidad, inteligencia, modo de aprendizaje, motivación, etc.

Las proficiencias comunicativa y autónoma se diferencian en que la competencia sociolingüística recibe más énfasis en los usos de la lengua comunicativa, mientras que la competencia gramatical se tiene más en cuenta en los usos autónomos. Con este enfoque en mente, Canale (1983) afirma que no se puede examinar la proficiencia lingüística comunicativa

(communicative proficiency) a través de tareas autónomas o viceversa. También sostiene que la proficiencia es sólo uno de los complejos sistemas cognitivos que interaccionan en la realización (performance) de cualquier tarea de la lengua. Para él, la investigación de la proficiencia lingüística es fundamental en el campo del testing, pero la ve sólo como parte de un esfuerzo más amplio y multidisciplinar, algo con lo que estamos absolutamente de acuerdo.

De todas maneras, el modelo de Canale proporciona una herramienta de trabajo muy útil que es preciso tener en cuenta en el diseño de exámenes de lengua, puesto que incluye una variedad de elementos (lingüísticos, contextuales, pragmáticos, estratégicos) que hay que considerar si nos proponemos evaluar la lengua desde una perspectiva comunicativa.

Unos planteamientos similares animan a Cummins (1983) a presentar un marco teórico que intente facilitar la discusión de una variedad de asuntos, relacionados todos ellos con el desarrollo de la proficiencia lingüística (language proficiency) en contextos educativos (enseñanza, exámenes etc.).

Cummins sostiene que la proficiencia lingüística se puede conceptualizar a lo largo de dos líneas cruzadas. En primer lugar, está la línea horizontal que se refiere a la cantidad de apoyo contextual disponible para expresar o recibir significado. Un extremo de la línea aparece incrustado en el contexto y el otro al margen de él: en el primero se puede producir negociación de significados, y pueden estar presentes elementos paralingüísticos para que exista comunicación; mientras que en el segundo, en cambio, la comunicación se fundamenta básicamente en elementos lingüísticos. La comunicación incrustada en el contexto es la más frecuente en nuestra vida cotidiana, mientras que la de contexto reducido es más propia del aula.

En segundo lugar, la línea vertical marca los aspectos del desarrollo del dominio comunicativo (proficiency) en términos del grado de implicación de la actividad cognitiva en una tarea o actividad determinada. La implicación cognitiva se puede conceptualizar de acuerdo con la cantidad de información que se puede procesar, simultáneamente o en sucesión cercana, por el individuo para llevar a cabo la actividad en cuestión.

Con este marco, Cummins trata de integrar la distinción entre destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS: Basic Interpersonal Communicative Skills) y la proficiencia lingüística cognitivo/académica (CALP: Cognitive Academic Language Proficiency), a través de la relación de continuidad que establecen los movimientos de arriba a abajo, de derecha a izquierda o viceversa.

Vemos, pues, que en el modelo teórico de Cummins también intervienen varios componentes constitutivos de la proficiencia lingüística. Su presentación, en forma de líneas continuas que van de un lado a otro y eventualmente pueden cruzarse, le permite matizar la intensidad de la presencia de estos componentes. Sin embargo, el mismo autor acepta que esta relación de continuidad no constituye la única dimensión que requiere

consideración en un marco teórico diseñado para incorporar todos los aspectos de la proficiencia lingüística o la competencia comunicativa.

Spolsky (1989) se basa también en el testing para manifestar sus opiniones sobre la competencia comunicativa y la proficiencia. Afirma que los exámenes de lengua deben medir el conocimiento lingüístico de un individuo, así como su nivel de uso y de proficiencia. De este modo, para él una teoría de la competencia comunicativa es la teoría de ese conocimiento y esa proficiencia.

Para delimitar el alcance de estos conceptos respecto a los exámenes, Spolsky parte de la siguiente pregunta: ¿qué significa saber una lengua?

Si hablamos en términos de proficiencia general (general proficiency), podemos contestar que el conocimiento lingüístico es un todo. De otra parte, podemos asumir que el conocimiento lingüístico está fraccionado en estructuras individuales - las reglas y los items léxicos- de tal modo que el conocimiento de esas reglas y esos items sea lo que hay que medir. Y, en último lugar, podemos aceptar que el conocimiento se mide por la habilidad del individuo para llevar a cabo

funciones lingüísticas determinadas y para utilizar la lengua de forma específica en situaciones definibles.

Cada una de estas interpretaciones deriva de un concepto teórico diferente de la naturaleza del conocimiento lingüístico: gramatical, estructural, funcional. El conocimiento lingüístico funcional ofrece un nivel más holístico: el más simple de los exámenes funcionales asume la posibilidad de describir la proficiencia lingüística como la habilidad para llevar a cabo algunas tareas definidas que implican la utilización de la lengua.

Aunque Spolsky se inclina, en principio, por los exámenes funcionales, se le plantean, sin embargo, problemas en el caso de tener que confeccionar un examen de proficiencia lingüística válido. Este investigador considera una limitación fundamental la imposibilidad de una traducción directa de términos funcionales a estructurales, así como el problema de determinar cuáles de las muchas funciones que cumple la lengua deben incluirse en un examen de proficiencia lingüística.

Una posible solución, según este autor, la ofrecerían las guías de ACTFL a las que nos referiremos más adelante (cfr. p.81), si bien

tampoco las considera la respuesta final a la necesidad de una descripción de la proficiencia lingüística, ni cree que conformen una descripción plena de la competencia comunicativa. Su opinión es que parte de la respuesta reside en la construcción de la propia competencia comunicativa. Pero, al mismo tiempo, las teorías sobre la competencia comunicativa no han aclarado la relación entre función y estructura y tampoco han proporcionado una base teórica para describir exhaustivamente los componentes de la proficiencia lingüística o para establecer los límites entre ellos.

Volviendo a las consideraciones prácticas, Spolsky afirma que es importante notar que la teoría no toma ninguna decisión "a priori" respecto a lo que se debería incluir en un examen: sólo establece posibles dimensiones. Cree, sin embargo, que planificando bien los usos del examen, se pueden exponer todas las dimensiones posibles de la competencia comunicativa. En realidad, este autor considera que es el examinador quien debe decidir cómo proceder con la máxima eficacia para obtener una medición lo más precisa posible y de las menores dimensiones posibles. Añadiríamos, por nuestra parte, que no se debe tratar de la tarea de un solo examinador,

sino que es un trabajo para realizar por un equipo compuesto de lingüistas, enseñantes y examinadores.

Un autor cuyas aportaciones resultan de capital importancia es Bachman (1990), que destaca la necesidad de contar con una definición clara y explícita de lo que es la habilidad lingüística cuando nuestro objetivo es la confección y utilización de exámenes de lengua.

Buen conocedor de las ideas de otros teóricos (Carroll, 1968; Hymes, 1982; Halliday, 1976; etc.), Bachman observa cómo la concepción de la proficiencia lingüística se ha ido ampliando a la vez que se ha reconocido la importancia del contexto más allá de la oración para la utilización adecuada de la lengua.

El contexto comprende tanto el discurso, del cual forman parte las emisiones simples y las oraciones, como la situación sociolingüística que gobierna, en una amplia extensión, la naturaleza del discurso, tanto en la forma como en la función. Junto con el reconocimiento del contexto, en el que tiene lugar la utilización de la lengua, también se reconoce la interacción dinámica entre el contexto y el propio discurso, así como una

visión dilatada de la comunicación que es algo más que la simple transferencia de información.

Para Bachman (op. cit.), la habilidad lingüística comunicativa - CLA (Communicative Language Ability) - consta de conocimiento, o competencia, y de la capacidad para poner en práctica o ejecutar esa competencia como uso lingüístico comunicativo adecuado y contextualizado. Para explicar su concepción de la CLA, Bachman propone, como hemos visto en otros autores anteriores, un marco teórico que, en su caso de este autor, consta de tres componentes. En primer lugar, se encuentra la competencia lingüística, que está formada por la serie de componentes de conocimiento específico que se utilizan en la comunicación a través de la lengua. A continuación, tenemos la competencia estratégica, que consiste en la capacidad mental para poner en práctica los componentes de la competencia lingüística en el uso lingüístico comunicativo y contextualizado. En última posición, encontramos los mecanismos psicofisiológicos que comprenden los procesos neurológicos y psicofisiológicos implicados en la ejecución real de la lengua como fenómeno físico.

A partir de este marco teórico básico, Bachman analiza con precisión cada uno de los componentes. El punto de arranque para su estudio lo constituye el análisis de los resultados de una serie de experimentos realizados con exámenes de lengua que incluían competencia gramatical, competencia pragmática y competencia sociolingüística (Bachman y Palmer, 1982). Este estudio muestra que los componentes de la competencia gramatical y la pragmática están asociados, mientras que los de la competencia sociolingüística son diferentes. Como resultado de las conclusiones, Bachman y Palmer (op. cit.) propusieron reagrupar los elementos de la competencia lingüística del siguiente modo que resumiremos a continuación.

La competencia pragmática, que se refiere a las relaciones entre los usuarios de la lengua y el contexto de la comunicación, incluye para Bachman:

- 19) competencia ilocutiva : el conocimiento de convenciones pragmáticas para realizar funciones lingüísticas aceptables ; y
- 20) competencia sociolingüística: el conocimiento de convenciones sociolingüísticas para realizar funciones lingüísticas apropiadas en

un contexto dado.

La competencia ilocutiva se usa tanto para expresar la lengua con cierta fuerza ilocutiva cuando se tiene el turno de palabra, como para interpretar la fuerza ilocutiva de la lengua, cuando el turno de palabra lo tiene el interlocutor. El dominio de dicha competencia supone una distinción entre forma y función; p.e., la emisión "hace calor ¿no?" puede ser una aseveración, o puede significar "abre la ventana", o incluso transmitir una actitud sarcástica, porque en realidad lo que hace es frío.

Respecto a la descripción de funciones, Bachman se basa fundamentalmente en las macrofunciones propuestas por Halliday (1975), que él reclasifica como ideacionales, manipulativas, heurísticas e imaginativas. Observa como la mayoría de usos de la lengua implican la realización de varias funciones a la vez en emisiones conectadas y que son, precisamente, las conexiones entre las funciones lo que proporciona coherencia al discurso. La competencia ilocutiva nos permite, pues, utilizar la lengua para expresar un amplio abanico de funciones e interpretar la fuerza ilocutiva de las emisiones en el discurso. La propiedad de estas funciones y el modo en que son llevadas a cabo varía de un

contexto a otro, según una gran variedad de rasgos socioculturales y discursivos.

La competencia sociolingüística supone la sensibilidad para, o el control de, las convenciones del uso de la lengua, determinadas por rasgos del contexto específico de utilización de la lengua. Esta competencia es la que nos permite llevar a cabo funciones lingüísticas en los modos apropiados al contexto.

Como parte de la competencia sociolingüística, Bachman incluye las siguientes habilidades:

- sensibilidad para diferenciar dialectos o variedad en la lengua;
- sensibilidad para las diferencias en el registro;
- sensibilidad para la naturalidad (ese concepto un poco escurridizo de "como lo haría un hablante nativo"); y, por último, habilidad para interpretar referencias culturales y figuras de habla lo cual, a veces, puede interpretarse también como parte del conocimiento léxico: dichos, expresiones, etc.).

En síntesis, para Bachman la competencia lingüística comprende dos tipos de competencias: la organizativa y la pragmática. La organizativa

consiste en el conocimiento empleado para crear o reconocer emisiones gramaticalmente correctas, en comprender su contenido proposicional, y en organizarlo para formar textos orales o escritos. La pragmática incluye los tipos de conocimiento que, además de los incluidos en la organizativa, se emplean en la actuación contextualizada y en la interpretación de actos ilocutivos socialmente apropiados. Estas competencias suponen el conocimiento de las funciones lingüísticas, de las reglas sociolingüísticas de propiedad, de referencias culturales y del lenguaje figurado.

Respecto a la competencia estratégica, Bachman la considera como una parte importante de todo el uso de la lengua comunicativa, y no sólo cuando las habilidades lingüísticas son deficientes y se deben compensar por otros medios.

Para ello, amplía la formulación de Faerch y Kasper (1983), los cuales definen las estrategias comunicativas desde una aproximación psicolingüista, cuyo modelo de producción de habla consiste en una primera fase de planificación que incluye objetivos comunicativos y un proceso de planificación. Además, estos autores asignan a los objetivos comunicativos un elemento accional (asociado a los actos de habla), un elemento modal (asociado con la relación de roles entre los

interactuantes), y un elemento proposicional (asociado con el contenido del acontecimiento comunicativo). El proceso de planificación, supone la interacción entre el objetivo comunicativo y los recursos comunicativos y la evaluación de la situación comunicativa. La otra fase del modelo es la de ejecución: el proceso neurológico y fisiológico que lleva a cabo el plan que resulta en la utilización de la lengua.

En su ampliación de este modelo de Faerch y Kasper (1983), Bachman añade tres componentes a la competencia estratégica, ya que la considera implicada en todo el proceso de la comunicación y no sólo cuando esta se rompe. Estos tres elementos son la evaluación, la planificación y la ejecución.

La evaluación nos permite identificar información, determinar qué competencias lingüísticas están a nuestra disposición, comprobar las habilidades y el conocimiento que comparte nuestro interlocutor, así como evaluar hasta qué punto se ha alcanzado el objetivo comunicativo.

La planificación recoge items relevantes (gramaticales, textuales, ilocutivos, sociolingüísticos) de la competencia sociolingüística y formula un plan cuya

realización se espera que alcance los objetivos comunicativos.

La ejecución extrae los mecanismos psicofisiológicos relevantes para ejecutar el plan en la modalidad y canal apropiados al objetivo comunicativo y al contexto.

Una cuestión importante respecto a cómo ve Bachman la comunicación es que, para él, esta implica un intercambio dinámico entre contexto y discurso, de tal manera que el uso de la lengua comunicativa no se caracteriza simplemente por la producción o interpretación de textos, sino por la relación que se obtiene entre el texto y el contexto en el que ocurre. La interpretación del discurso requiere la habilidad en la utilización de competencias lingüísticas disponibles para evaluar el contexto en busca de información relevante para relacionarla con información en el discurso. La función de la competencia estratégica consiste en relacionar la información nueva que se va a procesar con la información disponible que sea relevante y proyectar todo ello en la utilización más eficaz de las habilidades lingüísticas existentes.

Respecto a los mecanismos psicofisiológicos, Bachman simplemente menciona la necesidad de

tomarlos en cuenta, dada su intervención en la producción de la lengua.

Resumiendo, para Bachman la habilidad lingüística comunicativa consiste en competencia lingüística, competencia estratégica y mecanismos psicofisiológicos. La competencia lingüística incluye la competencia organizativa que consta de competencia gramatical y textual, y la competencia pragmática que consiste en competencia ilocutiva y sociolingüística. La competencia estratégica se considera como la capacidad que relaciona la competencia lingüística, o conocimiento de la lengua, con el conocimiento por parte del usuario de las estructuras de la lengua y los rasgos del contexto en el cual tiene lugar la comunicación. La competencia estratégica lleva a cabo funciones de evaluación, planificación y ejecución para determinar los medios más efectivos para alcanzar el objetivo comunicativo. Los mecanismos psicofisiológicos implicados en la utilización de la lengua caracterizan el canal y el modo en los cuales se lleva a cabo la competencia.

La concepción de Bachman de habilidad lingüística comunicativa, por su complejidad y claridad de exposición, resulta enormemente esclarecedora y práctica. Su modelo de componentes

y sus definiciones proporcionan una base teórica que hay que tener en cuenta si nos planteamos diseñar un examen cuyo objetivo sea evaluar la habilidad lingüística comunicativa de un candidato. Las aportaciones de Bachman no sólo resultan de utilidad en la fase de diseño de un examen, sino que también encuentran una alta aplicabilidad en el proceso de evaluación gracias a la base teórica y a la información que proporcionan para la elaboración y fijación de criterios.

1.3.3. Problemas de delimitación de los conceptos en el campo de los exámenes.

Si resulta difícil aunar criterios en el plano de la discusión teórica, no lo es menos en el terreno de la aplicación: en este caso, el del testing.

Si un candidato toma un examen comunicativo de lengua- del tipo de proficiencia - se supone que lo que el examen nos va a revelar es la competencia comunicativa de esta persona. Pero, ¿es realmente así?

Morrow (1981) no tiene ninguna duda de que los exámenes comunicativos son pruebas para evaluar la actuación de un candidato, y, si el examen es de proficiencia, está más claro todavía. En ningún momento se plantea este autor que pueda existir cualquier otra posibilidad. Para Morrow, la problemática del examen comunicativo surge en otros estadios como en el de la medición y la fiabilidad.

Wesche (1983) entiende que la competencia comunicativa (que incluye la competencia gramatical) constituye la base de un examen comunicativo. De este modo, el examen comunicativo evalúa la habilidad para alcanzar objetivos de necesidades lingüísticas; evalúa la actuación en un abanico de situaciones; evalúa objetivos específicos, y, controla, como deben hacer todos los exámenes, los requisitos necesarios de fiabilidad y factibilidad. Para Wesche, la mayor dificultad al construir un examen comunicativo no reside en establecer muestras válidas de comportamiento, sino en encontrar medios de evaluarlas con fiabilidad.

Observamos que este lingüista habla de la competencia comunicativa como base del examen comunicativo, y, sin embargo después habla de

"evaluar la actuación". Lo que no especifica es a qué se refiere con actuación: si al acto verbal observable, o si su idea de actuación guarda algún tipo de relación con la actuación chomskiana en cuanto estadio diferente de la competencia.

Davies (1985) afirma que no es exacto hablar de "examen comunicativo", porque para él lo que hay que hacer no es examinar "comunicativamente", sino examinar la lengua comunicativa. Cualquier examen que enfrente al candidato con un problema que no sea en sí mismo un problema lingüístico, pero que requiera la lengua para encontrar una solución es un examen de lengua comunicativa.

Davies, acérrimo defensor de la relación que existe entre la enseñanza y el testing, mantiene que la lengua no se puede ni enseñar ni examinar separadamente. En algunos casos la metodología adoptada para examinar la lengua es un reflejo del "syllabus"; en otros, es la teoría lingüística reflejada en el propio examen lo que promueve cambios en el diseño curricular.

Rea (1985) parte de la definición de competencia comunicativa propuesta por Canale y Swain (1980). Centrándose en el tema de los exámenes, esta autora afirma que resulta confuso decir que examinar lengua comporta descubrir lo que sabe el candidato respecto al uso de la lengua (competencia) y cómo esta competencia se actualiza en actuación. Se plantea, en cambio, la pregunta de cómo se puede evaluar la competencia de otro modo que no sea a través de la actuación.

Para aclarar esta cuestión, esta autora explica que existe competencia definida como el conocimiento almacenado en la mente de un individuo; ahora bien, como sistema abstracto, este conocimiento no se puede evaluar de una forma directa. Por otra parte, la actuación, que es algo que el individuo hace con su conocimiento almacenado, constituye un comportamiento lingüístico observable y abierto a la evaluación directa.

Rea sugiere, asimismo, que todo comportamiento lingüístico constituye una muestra de actuación. Desde esta perspectiva, la competencia no puede estar sujeta a una evaluación directa, y es sólo a través de la actuación del modo en que se puede inferir niveles de competencia. Rea es partidaria de acabar con la

distinción entre exámenes orientados a la competencia y exámenes de actuación, puesto que, para ella, en la práctica no existe más categoría que la de "actuación".

Weir (1988) observa, asimismo, la existencia de un problema potencial respecto a lo que se quiere decir con "competencia" y "actuación" al hablar de exámenes. Para él, lo razonable es hablar de exámenes referidos a la "actuación" si lo que se evalúa es la actuación de un individuo en una situación aislada; pero, en cuanto queramos generalizar sobre la habilidad para manejar otras situaciones, la "competencia" entrará en juego. Sin embargo, Weir es consciente de la dificultad que plantea medir la competencia si no es a través de su actualización en actuación: "sólo la actuación puede ser directamente observada y a partir de ahí, evaluada" (Weir: 1988 p.10). Es más, añade que cualquier comportamiento lingüístico, incluso completar un ejercicio de elección múltiple, implica necesariamente actuación. Y que, en la práctica, la distinción entre actuación y competencia resulta difícil de mantener.

Como hipótesis de trabajo, Weir (op. cit.) acepta que la actuación comunicativa se refiere a

la transmisión y recepción de significados particulares en contextos particulares y que lo que se puede examinar es la calidad (quality) y efectividad de la actuación observada en estas circunstancias. Para medir la proficiencia lingüística (language proficiency) de modo adecuado en cada situación, se debe tener en cuenta: dónde, cuándo, cómo, con quién, y por qué se va a usar la lengua, así como sobre qué temas y con qué efecto se va a hablar. Weir plantea que, aunque está aceptado que la competencia lingüística es una parte esencial de la competencia comunicativa, el modo en que se relaciona la primera con la segunda (o bien con la actuación comunicativa) no ha sido explicado suficientemente a través de investigaciones empíricas. "No es posible hacer comparaciones realistas hasta que se investiguen métodos para evaluar la proficiencia, al realizar tareas comunicativas relevantes, que sean fiables, efectivos y válidos" (op. cit, p.12).

A nuestro entender, las aproximaciones de Rea y Weir son esencialmente correctas. El problema parece residir en el desajuste que existe entre el diseño del examen y su administración real. Es decir, cuando diseñamos un examen

comunicativo de proficiencia - dejemos aparte los exámenes de diagnóstico, aprovechamiento, o de cualquier otro tipo, diseñados de acuerdo con las características y objetivos del desarrollo curricular - debemos tener en cuenta diversas consideraciones (cfr. capítulo II).

En primer lugar, debemos tener claro qué queremos averiguar con ese examen. La respuesta inmediata sería que lo que buscamos es la competencia comunicativa del candidato puesto que se trata de un examen comunicativo. Pero, ¿ es, en efecto, la competencia lo que vamos a sacar a la luz? Porque sobre lo que vamos a poder basar nuestra evaluación no es realmente sobre lo que el candidato es capaz de hacer, sino sobre lo que efectivamente ha hecho.

Creemos que la competencia incluye no sólo conocimientos, sino también la capacidad para ejecutar dichos conocimientos - o sea, actuación. Pero lo que medimos con un examen no son los conocimientos del candidato ni la capacidad para su ejecución, sino sus "acciones". Así pues, nos parece que, dentro del paradigma comunicativo, no se puede hablar de exámenes orientados a la competencia y orientados a la actuación: se trata de averiguar la competencia-actuación reflejada en la "acción".

Quizá estamos enfrentándonos también a un problema de ambigüedad en la terminología: "actuación" (performance) en el sentido chomskiano y actuación (performance) como simplemente "el resultado de hacer algo" son conceptos que pueden confundirse. Cualquier examen, sea del tipo que sea, se enfrenta con las "acciones hechas", con los "actos" del candidato. Estos "actos" nunca podrán ser nada más que muestras de lo que es capaz de hacer. Por razones obvias, para evaluar la competencia comunicativa de una persona no podemos pasar una semana con ella, haciendo un seguimiento de cómo usa sus destrezas comunicativas en el contexto de la segunda lengua en cuestión. Bien es cierto, que, cuanto más acotado esté el examen, será más fácil salvar el desajuste que separa lo que una persona es capaz de hacer de los "actos" efectivos que hace. Por ejemplo, si se hace un examen de inglés para telefonistas internacionales, consistente en una prueba de comprensión auditiva (hecha a través del canal telefónico), donde se dan números, topónimos y patronímicos extranjeros, se deletrean palabras, etc. y también se exige la interacción (participación oral) del candidato que tiene que practicar diversas estrategias para lograr una comunicación efectiva, si se produce todo eso, se

puede obtener una idea bastante clara de lo que esa persona es capaz de hacer a través de sus "actos".

Sin embargo, en un examen de proficiencia, destinado a una población amplia y heterogénea, con bagajes culturales distintos, con objetivos diferentes, etc., las pruebas del examen no van a poner de manifiesto todo lo que el candidato es capaz de hacer; sólo sacarán a la luz algunas muestras de comportamiento que, si el examen está bien hecho, podemos considerar extrapolables y representativas de capacidades más amplias. Ahora bien, existen procedimientos para lograr que un examen comunicativo de proficiencia se construya de tal modo que resulte válido y fiable. De ello nos ocuparemos con más detalle en el siguiente capítulo.

II. LA EVALUACION DEL CONOCIMIENTO DE LA LENGUA

En este capítulo vamos a presentar las dificultades que plantea examinar la lengua, así como diferentes tipos de exámenes y las pruebas más adecuadas para cada uno de ellos.

2.1. Dificultades que plantea

En primer lugar, evaluar o examinar la lengua nos plantea el problema de tratar de medir, sea cualitativa o cuantitativamente, facultades mentales: algo que, en principio, sólo podemos hacer indirectamente. Contamos, asimismo, con la dificultad adicional de la complejidad del objeto que pretendemos medir: la lengua.

Ya hemos visto la diversidad de opiniones y, en el caso de acuerdo básico, las matizaciones, que suscitan los conceptos de competencia, proficiencia y, todavía más, cuando se les une el atributo "comunicativo".

En segundo lugar, nos encontramos con las dificultades derivadas de la complejidad del propio proceso de examinar, como problemas de

descripción, medición o determinación de la fiabilidad y la validez.

2.1.1. Evaluar y examinar.

Una vez más, nos tenemos que enfrentar con la tarea de delimitar y aclarar el alcance de los términos. Evaluar y examinar, aunque a veces se usen de forma indistinta, no tienen por qué constituir necesariamente el mismo proceso.

El Longman Dictionary of Applied Linguistics (1985) define la evaluación como "la reunión sistemática de información para propósitos de toma de decisiones. La evaluación usa tanto métodos cuantitativos (exámenes) como cualitativos (observaciones, valoraciones) y juicios de valor" (p. 98).

Por otra parte, el examen (test), según este mismo diccionario, consiste en "cualquier procedimiento para medir la habilidad, el conocimiento o la actuación" (p. 291).

Baker (1989) considera que el proceso de examinar (testing) está invariablemente asociado

con la toma de decisiones y sostiene que siempre que algo o alguien está sujeto a un examen se produce necesariamente una toma de decisión. Por lo tanto, para él, un examen es un modo de llegar a una decisión significativa, sobrepasando los límites de la mera medición.

Bachman (1990) afirma que la evaluación no conlleva necesariamente el testing y viceversa: los exámenes en sí mismos no tienen por qué ser evaluativos. Un examen, para este autor, constituye un tipo de medición - entendida esta como el proceso de cuantificar las características de las personas según reglas y procedimientos específicos - diseñado para obtener una muestra específica de comportamiento. La evaluación, por su parte, se puede definir como la agrupación de cierta información sistemática con el fin de adoptar determinadas decisiones. Así pues, existen exámenes que no son evaluativos, porque no se usan con este objetivo - la toma de decisiones -, sino que tienen fines pedagógicos como servir de repaso del material estudiado, o motivar a los alumnos para que estudien más.

En líneas generales, estamos de acuerdo con la teoría de Bachman acerca de que evaluar constituye un proceso más amplio (también más complejo, en algunos casos) que examinar.

Igualmente, compartimos con él la idea de que el propósito de la evaluación es conducirnos a tomar una decisión. En este sentido, creemos que el examen TELE, presentado en esta tesis, es un examen evaluativo ya que con los resultados del TELE se puede establecer si los candidatos han alcanzado un determinado nivel de conocimientos de la lengua. Tal constatación puede conducir a decisiones significativas como serían si ese nivel de conocimiento lingüístico le permite al candidato acceder como estudiante al sistema educativo español, conseguir un empleo, o cualquier otro fin.

2.1.2. Los exámenes y su relación con la enseñanza de la lengua.

Es un hecho reconocido por todos los especialistas que existe una clara relación entre los exámenes de lengua, su enseñanza y los estudios en el campo de la adquisición de la lengua.

En los últimos años hemos visto la aparición de numerosos exámenes de lengua "comunicativos", surgidos al amparo de las tendencias metodológicas enfocadas en este sentido. En E.E.U.U, las famosas

Oral Proficiency Guidelines de ACTFL constituyen un intento de proporcionar unas pautas para evaluar la lengua hablada - a través de una entrevista: OPI (Oral Proficiency Interview) -, desde unos presupuestos supuestamente comunicativos.

Asimismo, en el Reino Unido, a los tradicionales certificados elaborados por el Cambridge Examination Board - First Certificate of English y Proficiency - se les ha dotado de pruebas "comunicativas", al tiempo que se ha creado otro examen - P.E.T. (Preliminary English Test) - de nivel básico, desde un planteamiento semejante.

Francia también ha elaborado dos diplomas: D.E.L.F. (Diplôme Elementaire de Langue Française) de nivel intermedio, y D.A.L.F. (Diplôme Approfondi de Langue Française) de nivel avanzado, con el enfoque comunicativo en mente.

En España, hoy día, se cuenta asimismo con un Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE), niveles básico y superior, creado por el Ministerio de Educación y Ciencia, cuyas pruebas se han diseñado, asimismo, partiendo de planteamientos comunicativos.

Dejando aparte si todos estos exámenes son verdaderamente comunicativos o no, lo que es

cierto es que constituyen una alternativa a los exámenes tradicionales, destinados a medir únicamente conocimientos lingüístico-formales. Es innegable que esta nueva orientación en el testing refleja los cambios experimentados en la enseñanza de lenguas extranjeras, cuyos "syllabi" ya no se especifican basándose en estructuras gramaticales, sino en categorías nocio-funcionales.

Del mismo modo que el testing se ha beneficiado de las nuevas corrientes lingüísticas -mostrando los cambios en la orientación metodológica y el diseño curricular - es posible que la dirección se invierta y que sea ahora la nueva orientación en el testing la que pueda servir para propiciar cambios en la enseñanza de la lengua o pueda impulsar el desarrollo de una nueva programación curricular.

De todos es bien conocido el caso de los diplomas ingleses antes mencionados (First Certificate y Proficiency), que han dado origen a cursos orientados a preparar candidatos para su obtención, potenciando el consiguiente apoyo metodológico y bibliográfico. También en los E.E.U.U. el auge alcanzado por las Oral Proficiency Guidelines, como punto obligado de referencia para ciertos niveles de lengua, está

promoviendo cursos diseñados bajo esa orientación, así como la publicación de numerosos libros de texto.

Por otra parte, la mayoría de los autores actuales se inclinan también por considerar el testing como parte de la enseñanza de la lengua. Carroll (1980) deriva el diseño, tanto de los programas de lengua como de los sistemas de testing - que a su vez se interrelacionan activamente -, del análisis de las necesidades comunicativas del aprendiente.

Harrison (1983), por su parte, afirma que el testing y la enseñanza están íntimamente relacionados, ya que proporcionan al profesor y al alumno información útil que ambos pueden aprovechar .

Madsen (1983) sostiene, asimismo, que un examen bien elaborado puede ayudar al alumno creando una actitud positiva hacia la clase, puesto que la descripción de los contenidos del examen es una forma de definir los objetivos del aprendizaje. Esto será así, siempre y cuando exista una relación bien planteada entre lo que se enseña y lo que se examina.

Para Rea (1985), el testing es, asimismo, una parte integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, desde este punto de vista, propone

un modelo de evaluación, integrado en el proceso de aprendizaje de la lengua sobre el que nos extenderemos en el capítulo referido al diseño de exámenes.

Baker (1989) resalta también la influencia beneficiosa que puede tener el diseño de buenos exámenes para producir cambios en el diseño curricular. Para este autor, la existencia de buenos exámenes comunicativos de lengua generará la creación de programas de lengua con un enfoque comunicativo.

Bachman (1990) sostiene, por último, que los avances experimentados en los exámenes de lengua no surgen de la nada, sino que están impulsados por los nuevos conocimientos relativos a los procesos de adquisición y enseñanza de la lengua. Y, en contrapartida, las investigaciones en el campo de los exámenes de lengua pueden proporcionar tanto herramientas prácticas como reflexiones teóricas que permitan promover el estudio de los procesos de adquisición de la lengua e impulsar el desarrollo de su enseñanza.

2.1.3. Necesidad de los exámenes.

Desde un punto de vista práctico, los exámenes son absolutamente necesarios porque, al ser instrumentos de evaluación, nos sirven para tomar decisiones significativas, substituyendo a procedimientos más largos y complejos. Es decir, si nos planteamos averiguar el nivel de proficiencia de una persona en una lengua determinada, lo podemos hacer conviviendo con esa persona equis horas o días, para evaluar así sus capacidades en los distintos usos de la lengua. Este procedimiento evidentemente es largo, costoso y poco viable. La otra forma es a través de un examen, planteado de tal manera (y ahí radica su dificultad) que podamos obtener efectivamente esa información con validez y fiabilidad.

De lo anteriormente expuesto podemos deducir que los exámenes de lengua son necesarios no sólo en sí mismos sino también por sus aportaciones al desarrollo de la investigación en el terreno de la adquisición y la enseñanza de la lengua. También son parte substancial del diseño curricular: un buen programa de lengua se debe completar con un buen sistema de testing.

2.1.4. Requisitos de un buen examen.

Para que efectivamente un examen de lengua sea el sustituto de un procedimiento más largo y sirva para tomar decisiones válidas y fiables, es necesario que cumpla determinados requisitos o posea ciertas características, algunos de los cuales deberían darse en cualquier tipo de examen, no sólo en los de lengua.

A continuación veremos, a través de las opiniones de una serie de autores, que en efecto existen parámetros como la validez - que un examen mida lo que se supone que debe medir - y la fiabilidad - la consistencia de los resultados de un examen - que nadie cuestiona. Por ello, cuando examinemos los requisitos que cada uno de los autores aquí seleccionados considera necesarios para un buen examen, sólo comentaremos su visión de la validez y la fiabilidad en caso de que esta añada o precise algo respecto a las definiciones de estos conceptos que acabamos de dar.

Para Lado (1960), un buen examen debe incluir las características de validez, fiabilidad, posibilidad de calificación (scorability), economía y administrabilidad. Respecto a la característica de "posibilidad de calificación" (no olvidemos que el trabajo de Lado se desarrolla

en los años sesenta, en pleno auge de los procedimientos psicométricos), la más fácil y recomendable para este autor es la que se hace de forma "objetiva", incluso mediante procedimientos mecánicos. En cuanto a la economía, Lado considera que es una necesidad práctica: un examen se debe poder administrar en un tiempo prudente. Por lo que se refiere a la practicabilidad, esta supone que el examen se pueda dar en las condiciones necesarias: aulas, personal, material auxiliar si es preciso para las pruebas (pizarra, magnetófonos) etc.

Oller (1979) también considera necesarias la fiabilidad y la validez, así como la practicabilidad. Esta última, para él, incluye la economía, los problemas de calificación y los procedimientos de administración. Por otra parte, aporta la característica de valor instructivo, que se refiere a la facilidad con que el examen se puede englobar dentro de un programa educativo, orientado a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Carroll (1980) establece que las características deseables para un examen comunicativo son: la relevancia - su forma de denominar la validez -, consistente en la medida en que el examen refleja aquellas especificaciones identificadas en un análisis de las necesidades

comunicativas, así como en que la información suministrada por el examen nos permita adoptar decisiones sobre el candidato. También propugna tener en cuenta la aceptabilidad por parte de los candidatos del contenido y el formato del examen. Otro rasgo que este autor considera es la comparabilidad, entendida como la posibilidad de comparar los resultados del examen obtenidos en diferentes momentos y por diferentes grupos. A nuestro modo de ver, este concepto se identifica con lo que se entiende, por lo general, como fiabilidad. En último lugar, Carroll considera que la economía de tiempo, esfuerzo y recursos es otro requisito de un buen examen.

Para Harrison (1983), las cualidades de un buen examen son simplemente la fiabilidad, la validez y la practicabilidad. Respecto a la validez, precisa que debe darse validez de contenido: lo que va incluido en el examen; así como validez externa: la aceptación del examen por parte de profesores y estudiantes.

Madsen (1983) considera la validez y la fiabilidad como características imprescindibles de un buen examen. Piensa que también hay que tener en cuenta el "afecto" como un factor que puede crear ansiedad en los candidatos e impedirles demostrar lo que saben.

Henning (1987) propone diez puntos que deben tenerse en cuenta en cualquier tipo de examen de lengua. En primer lugar, conviene establecer el propósito del examen - lo cual implica su validez - junto con las características de los candidatos para, de este modo, determinar el nivel de dificultad del examen. Otro presupuesto consiste en la precisión de la medición, esto es, la fiabilidad: si la medición no es precisa ni consistente, entonces tampoco es fiable y el examen queda invalidado. Es necesario, asimismo, considerar la aplicabilidad: la aceptación del formato y los contenidos del examen por parte de los candidatos. Este autor incluye la relevancia como un factor determinante, esto es, si el examen se ha probado con una muestra de personas relevantes que nos permita determinar si el examen ya se puede administrar a gran escala o no. El poder contar con formas equivalentes para el examen, lo que Henning denomina replicabilidad, también debe ser un rasgo que posea un examen. Para Henning, es muy importante la interpretabilidad del examen: entender cómo es la forma de calificar (scoring) y cómo se va a efectuar esta. Un factor práctico que este investigador no olvida es la economía del examen; con ello se refiere a su coste en dinero

(material, personal, local, etc.) y tiempo. Otro elemento de índole práctica que Henning considera es la disponibilidad; con ello, se refiere a exámenes confeccionados por ciertas instituciones, que se suponen al servicio del público pero que, sin embargo, en la práctica son difíciles de localizar. En último lugar, menciona la aceptabilidad: un examen debe satisfacer las demandas sociales e institucionales.

Para Hughes (1989), los exámenes deben ser válidos, fiables, proporcionar un efecto beneficioso en la enseñanza y ser prácticos.

Baker (1989) considera, por supuesto, la validez y la fiabilidad como características imprescindibles presentes en un examen. También menciona como un presupuesto necesario el de la economía, en cuanto a los medios y al tiempo. En última instancia, coloca el concepto de comparabilidad: la posibilidad de comparar los resultados de diversos tipos de exámenes.

En síntesis, podemos afirmar que un buen examen debe poseer, según todas las opiniones, las características de fiabilidad y validez (conceptos sobre los que trataremos con mayor profundidad al hablar de la confección de un examen comunicativo cap. III, 3.1.). También es necesario cierto tipo de practicabilidad, que incluiría rasgos como la

factibilidad de su administración (economía de tiempo y dinero), la aceptabilidad por parte de los candidatos y los examinadores (aceptación del formato, las instrucciones, falta de complicaciones técnicas, etc.), así como la existencia de un buen criterio de medición o evaluación para controlar los resultados. En el caso del examen comunicativo, también es preciso considerar la autenticidad de las tareas contenidas en las pruebas.

2.2. Clasificación de los exámenes.

La tipología de los exámenes de lengua se puede establecer desde varias perspectivas: atendiendo a los propósitos para los que un examen se lleva a cabo, fijándonos en el modo de enfocar la lengua y las formas adoptadas para evaluarla, o considerando cuál es el marco de referencia y el procedimiento (o procedimientos) para medir o evaluar los resultados. En cualquier caso, una clasificación no excluye la otra.

2.2.1. Según el objetivo que persigan.

Una forma de clasificar exámenes es atendiendo a la finalidad para la que se han realizado, independientemente de que se vayan a usar con propósitos educativos o que se utilicen para la investigación. En este sentido, los exámenes se catalogan en los siguientes términos.

Por una parte, tenemos exámenes de **clasificación**; como su nombre indica, estos sirven para "clasificar" o colocar alumnos en el curso que sea más apropiado a su nivel de conocimientos. La mayoría de instituciones dedicadas a la enseñanza de idiomas suele contar con exámenes de este tipo que administran a los estudiantes antes de asignarlos a una clase específica.

Dentro del ámbito académico, y concretamente en el aula, suelen llevarse a cabo exámenes de **diagnóstico**. Estos sirven para proporcionar información tanto al alumno como al profesor acerca de los puntos fuertes y los débiles respecto a lo aprendido en la clase. Normalmente cubren poco material, el formato de las pruebas es similar al de los ejercicios y tareas practicados en el aula, y se dan con cierta frecuencia a lo

largo del curso, siendo el mismo profesor, en general, el encargado de su confección.

En esta misma línea se encuentran los exámenes de **aprovechamiento**. También pertenecen al contexto académico, pero, a diferencia de los anteriores, suelen administrarse a grupos más numerosos que el que componen los estudiantes de una clase concreta. No se dan con tanta frecuencia, sino en ciertos momentos claves del curso y al final de este. Su confección puede correr a cargo de un solo profesor o de un grupo de profesores que enseñan el mismo curso y establecen un examen único para todas las clases de ese nivel. A este respecto, Hughes (1989) diferencia entre los exámenes de **aprovechamiento-progresión**: los que se darían en ciertos momentos y servirían para controlar si el alumno ha aprendido o no; y los de **aprovechamiento-final**, realizados al final del curso y que determinarían si se ha aprovechado el curso y, según la institución o el tipo de estudios, si el estudiante pasa a otro nivel, si recibe una nota o un diploma, etc. Para Henning (1987), el examen de diagnóstico está en cierta medida dentro de los de **aprovechamiento**; podríamos decir que es equivalente al que Hughes llama de **progresión**.

De otra índole es el examen de **proficiencia**, cuyo objetivo consiste en determinar el nivel de competencia lingüística de un candidato, independientemente de cómo la haya adquirido. La proficiencia se puede referir a competencia de la lengua "general", o puede estar enfocada a aspectos específicos, como proficiencia en el lenguaje científico, literario, etc. Puesto que el examen objeto de esta tesis pertenece a esta categoría, más adelante nos extenderemos sobre este tipo de prueba.

En general, la mayoría de expertos en el tema está básicamente de acuerdo con esta clasificación, con las matizaciones que ya hemos mencionado. Creemos conveniente añadir también un tipo de prueba que varios autores (Lado: 1961, Valette: 1967, Henning: 1987, Bachman: 1990) denominan examen de **aptitud**, cuyo objetivo consiste en predecir el posible grado de éxito de un alumno al estudiar una lengua extranjera.

Por su parte, Baker (1989) establece una tipología de exámenes, según el fin para el se vayan a usar, dentro de programas de enseñanza. A este respecto, distingue los exámenes destinados a la admisión, que a su vez reclasifica en de ingreso y de clasificación. Esto es, el examen de admisión puede estar destinado a determinar el

ingreso del candidato en un curso (su superación supone la entrada en él, el fracaso la no entrada), o puede estar orientado a determinar el curso idóneo para el alumno en cuestión, dando por sentada su admisión. Otro tipo de examen es el de progresión (del que ya hemos hecho mención) que, según este autor, funciona como acicate para motivar la aplicación de los estudiantes; también puede servir de base para objetar decisiones sobre el contenido del curso, así como para la clasificación del aprendiente y para obtener información enfocada al diseño de cursos futuros. En tercer lugar, Baker incluye los exámenes de salida, un trámite usado en ciertos medios académicos para la obtención de un certificado, aunque estos últimos resultan más importantes cuando su superación supone el paso a otro curso. Baker menciona, también, un tipo de exámenes públicos: son los abiertos a cualquier candidato y cuya superación comporta la obtención de un documento (certificado, diploma, etc,) que atestigua unos ciertos conocimientos. La clasificación de Baker, si bien aporta una terminología propia, parece coincidir en gran medida con la establecida al principio por nosotros. Sus exámenes de ingreso tienen mucho que ver con los que hemos llamado de clasificación,

los de progresión con los de diagnóstico y los de salida bien podrían equipararse a los de aprovechamiento. Los de proficiencia, por su parte, podrían encuadrarse dentro de los públicos.

Bachman (1990), con el rigor que le caracteriza, hace una clasificación muy precisa de los tipos de examen, según diversos presupuestos. En este apartado sólo vamos a considerar la catalogación que efectúa atendiendo, por una parte, a la aplicación práctica que se va a hacer de los resultados de ese examen y, por otra, al contenido del propio examen.

Si los exámenes tienen como finalidad la admisión en un centro académico, Bachman distingue entre exámenes de selección, ingreso y disponibilidad (readiness). Cuando se trate de determinar el nivel pedagógico apropiado o áreas específicas de enseñanza, habrá que usar exámenes de clasificación y diagnóstico, respectivamente. Los exámenes de progresión, aprovechamiento, conocimientos adquiridos, o nivel de dominio nos proporcionarán información sobre cómo proceden o deben proceder los estudiantes respecto al programa, y si están o no alcanzando sus objetivos.

Los exámenes de aprovechamiento, por su parte, también constituyen, para este autor, otro

tipo, dentro de una clasificación que se basa en el contenido definido por un "syllabus". Clasificación esta que también engloba los exámenes de proficiencia y los de aptitud, basados ambos en una teoría de proficiencia de la lengua (no un dominio específico), con la diferencia de que los primeros (los de proficiencia) se fijan en el uso de la lengua y los de aptitud están orientados a determinar los procesos de adquisición. Podemos ver que la tipología de Bachman guarda, relación, asimismo, a pesar de su gran matización, con la establecida al principio, que distinguía entre exámenes de clasificación, diagnóstico y aprovechamiento, como propios del ámbito académico, y los de proficiencia que se pueden dar dentro o fuera de la institución académica.

Para concluir, propongo este esquema básico de los tipos de examen según su objetivo:

<u>tipos</u>	<u>objetivo</u>
- clasificación	: distribuir, colocar en niveles
- diagnóstico	: obtener información
- aprovechamiento	: obtener información, calificar
- proficiencia	: determinar el nivel

2.2.2. Según la metodología que reflejen.

Esta clasificación viene determinada por los planteamientos teóricos que subyacen al examen y que, al tiempo, sirven para encuadrarlo dentro de un determinado enfoque metodológico. La teoría subyacente conlleva la adopción de un cierto tipo de pruebas que, a su vez, proporcionan un cierto tipo de información. Presentada de una forma esquemática, esta clasificación se podría desglosar, a su vez, en los siguientes apartados.

la competencia lingüística
o en el sistema

1. exámenes basados en:

la comp. comunicativa

elementos

2. exámenes orientados a extraer:

funciones

de discrete-point

3. exámenes hechos con pruebas:

integradoras y
abiertas

conocimientos

4. exámenes orientados a evaluar:

actuación

indirecta

5. exámenes planteados de forma:

directa

A primera vista, parece obvio que existe una cierta relación entre los componente de cada columna. Un examen basado en el sistema lingüístico o en la competencia lingüística, será un examen que normalmente usará pruebas de discrete-point puesto que es de esperar que examine los elementos lingüísticos separadamente. Este tipo de examen está asimismo concebido para sacar a la luz conocimientos lingüísticos no actuación, normalmente de forma indirecta. Por otra parte, el examen basado en la competencia comunicativa debe ser presuntamente integrador y estar orientado a producir la actuación por parte del candidato de forma directa.

Sin embargo, creemos que esta obviedad es ficticia. Un análisis más detallado nos permite ver, por una parte, que no es así y, en segundo lugar, que los conceptos que hemos dispuesto en columnas se pueden relacionar, y de hecho lo hacen, en sentido horizontal.

Tenemos que precisar el tipo de examen así como el tipo de pruebas para ver cómo se producen estas interrelaciones. Existen exámenes basados en el sistema, destinados a extraer conocimientos específicamente lingüístico-formales, que pueden usar pruebas integradoras como es el "cloze" test, mientras que un examen comunicativo puede tratar de aislar las destrezas, proponiendo una prueba para la comprensión lectora, con items que requieran respuestas de selección múltiple, lo cual implicaría que esa prueba se pueda medir objetivamente.

En el esquema presentado para sintetizar los parámetros que determinan una tipología de exámenes basada en los presupuestos teóricos que subyacen a su confección, hemos establecido que la primera diferenciación parte de tomar la lengua como sistema o como instrumento de comunicación.

Todavía hoy en día son numerosos los exámenes basados en el sistema, cuyo objetivo consiste en averiguar los conocimientos lingüísticos que posee el candidato. Aunque nuestros propósitos están muy lejos de este modo de examinar la lengua, nos parece conveniente incluir una breve referencia a las pruebas denominadas de discrete-point que examinan la

lengua por elementos, reflejo de la enseñanza de la lengua basada en el método estructural.

El examen de discrete-point toma elementos aislados del sistema con la finalidad de determinar si el candidato posee el conocimiento de esa pieza del engranaje. Así pues, se examina separadamente la fonética, la morfología, la sintaxis, el vocabulario, etc., sin que exista relación entre una parte y otra, ni tampoco entre los propios items de cada sección. Las pruebas pueden presentar distintos formatos, generalmente items de selección múltiple, de elección simple; o bien, pueden pedir una respuesta consistente en rellenar un espacio en blanco o efectuar alguna transformación.

Un ejemplo de una prueba de comprensión auditiva en español dentro de esta concepción sería averiguar la palabra emitida a través de oposiciones como: pero - perro, bata - pata, tía - día, etc., donde la tarea del candidato consiste únicamente en discriminar un fonema. El problema fundamental de este tipo de prueba es que resulta absolutamente irreal en términos comunicativos. En un intercambio oral real, por lo pronto se habla dentro de un contexto con lo que sería bastante improbable confundir, p.e. "día" con "tía"; además, si el que escucha no ha entendido, puede

recurrir a diversas estrategias o a lo que técnicamente se denomina "negociación", que incluye, entre otros, el recurso a la pregunta aclaratoria o a la manifestación misma de la falta de comprensión.

Lo mismo sucedería si se trata de otro elemento, pongamos por caso, morfológico. Un examen de este tipo podría incluir un ejercicio en el que apareciera p.e. "el niño y la niña están a) contento; b) contenta, c) contentos; d) contentas". Como puede apreciarse, la frase está completamente descontextualizada respecto a cualquier situación por lo que puede tildarse de falsa al no responder a ninguna función lingüística ni acto de habla. ¿Cuándo decimos algo como "el niño y la niña están contentos"? Esta emisión sería posible encuadrándola dentro de un contexto como:

- A. ¿Qué tal por la playa?
- B. El niño y la niña están content- (o, a, os, as) pero mi marido se aburre.

Evidentemente, el item así planteado tiene más relación con el uso real de la lengua pero ¿merece la pena tal despliegue de medios para, simplemente, averiguar si el candidato sabe las concordancias de género y número? Como veremos, en los exámenes comunicativos, existen procedimientos a través de los cuales, aunque no sea ese su

objetivo principal, se puede obtener esa misma información al tiempo que se averiguan otras muchas cosas sobre la competencia lingüística y comunicativa del candidato. Con todo, creemos que los ejemplos presentados podrían tener cierta validez - y seguimos teniendo nuestras dudas - para ciertas prácticas muy controladas en el aula.

Está claro que este tipo de examen responde a las pautas del método estructuralista que presenta la lengua de manera fragmentada a través de sus distintos componentes. Ya se ha demostrado que el conocimiento de los elementos lingüísticos por separado no implica saber utilizar la lengua.

Oller (1979) manifiesta al respecto que la enseñanza por elementos lingüísticos (discrete-point) es un fracaso notorio porque la experiencia ha demostrado que son escasísimas las personas que han aprendido realmente una lengua extranjera sobre esta base metodológica.

No debemos olvidar que este lingüista propugna la existencia de un "factor único" de conocimiento que subyace a todas las destrezas (cfr. 1.3.1.); por lo tanto, para él, el que la lengua se pueda descomponer en piezas para su enseñanza es a todas luces falso. Según Oller, cualquier emisión lingüística ("discurso" en su terminología) en cualquier lengua es más que la

mera suma de sus partes analizables de modo que se pierden propiedades cruciales de la lengua cuando esta se fragmenta en rasgos fonológicos, léxicos, sintácticos, etc. Por lo tanto si la forma de enseñar por componentes no es válida, el tipo de exámenes y pruebas que responden a ese enfoque tampoco lo será. A este propósito, Oller defiende los exámenes de lengua que adopten "pruebas integradoras" como el cloze test o el dictado, en las que el candidato debe "integrar" varias destrezas (escuchar, escribir) y conocimientos (léxicos, gramaticales, pragmáticos) para llevarlas a cabo.

Compartimos la opinión de Oller a propósito de los exámenes de discrete-point, y de un acercamiento a la lengua que no suponga su fragmentación en elementos. No estamos de acuerdo, sin embargo, con su teoría del "factor único" (cfr. 1.3.1.) ni con el tipo de "pruebas integradoras" (cfr. 2.3.2.) que propone para examinar la lengua.

El examen comunicativo, por su parte, es el que trata de extraer la competencia comunicativa del candidato. No nos parece apropiado hablar de exámenes comunicativos orientados a la competencia frente a exámenes comunicativos orientados a la

actuación. Como hemos dicho antes (cfr. capítulo I, 1.3.3.), creemos que todos los exámenes acordes con el paradigma "comunicativo" lo que recogen es la "actuación" de un candidato, que interpretamos, en un sentido amplio, como manifestaciones de lo que el sujeto puede hacer. El que esa "actuación" sea una manifestación válida de lo que "puede" o "sabe" hacer depende en gran medida de la buena construcción, administración y análisis del examen, así como de los procedimientos de evaluación utilizados en la valoración de la actuación del candidato. Sobre estos pormenores nos extendemos con más prolijidad en el capítulo III, dedicado a la confección del examen comunicativo.

También veremos cómo el examen comunicativo no orienta las pruebas que lo constituyen a los elementos de la lengua. Basado en un enfoque nocio-funcional, se plantea pruebas que permitan averiguar el uso efectivo - o, en términos de Widdowson, la utilización - de la lengua a través de tareas o ejercicios auténticos que pongan en marcha las destrezas y subdestrezas necesarias para su realización.

En la sección dedicada al tipo de pruebas que tenemos a nuestra disposición para evaluar la lengua (cap.II, 2.3., 2.3.1., 2.3.2.),

estableceremos cuáles consideramos apropiadas desde un enfoque comunicativo.

2.2.3. Según el marco de referencia.

Desde este punto de vista, los exámenes se pueden dividir entre los que tienen como referencia la norma y los que toman como referencia el criterio. El primer tipo contempla los exámenes en que los resultados obtenidos por los candidatos se miden respecto a una norma que es la misma para todos los candidatos, normalmente un sistema de puntos. En el segundo, se incluyen los exámenes cuyos resultados se evalúan según un criterio, informándonos de este modo de lo que cada candidato puede hacer en particular con independencia de lo que hagan los demás. La determinación del criterio constituye uno de los presupuestos más importantes que hay que tener en cuenta al plantearse el diseño de un examen.

2.3.4. Según el procedimiento de medición.

En una primera aproximación, podemos distinguir entre instrumentos de medición

objetivos y subjetivos. La objetividad y subjetividad de los procedimientos está predeterminada por el tipo de examen y el tipo de pruebas. Para que los resultados de un examen puedan ser medidos de forma "objetiva", es necesario que procedan de pruebas que proporcionan sólo una respuesta correcta posible y que las respuestas puedan ser contabilizadas, incluso mediante medios mecánicos. Para ello es necesario que se trate de respuestas absolutamente controladas, como las que proporcionan los items de selección múltiple o los items de verdadero-falso; las respuestas que incluyen una palabra, a no ser que se trate de palabras pertenecientes a campos semánticos cerrados o carentes de sinónimos, pueden resultar conflictivas para ser contabilizadas según criterios "objetivos" (como es el caso de un cloze test con palabras no funcionales) porque puede haber más de una respuesta válida .

En un examen comunicativo resulta imposible plantear la medición de todas las destrezas con criterios "objetivos". Aunque nos propongamos el examinar las destrezas aisladamente - lo cual puede suscitar no pocos problemas de credibilidad y autenticidad -, la expresión escrita y la expresión oral no aceptan este tipo de medición.

Estas destrezas no pueden producir respuestas absolutamente controladas, de modo que existen varias posibilidades para lo que es supuestamente correcto. Así, no se puede aplicar una plantilla ni una máquina que permita la selección mecánica, sino que será el evaluador quien decida sobre la bondad de los resultados. La presencia del factor humano, conlleva, evidentemente, la atribución de subjetividad a la evaluación. Creemos, con todo, que la evaluación "subjetiva" es la única válida para las destrezas de hablar y escribir; también pensamos que la falta de fiabilidad que se le achaca a esta forma de evaluar se puede subsanar con la definición de buenos criterios de evaluación (cfr. 3.3.), así como mediante la formación y el reciclaje permanente de evaluadores.

2.2.5. Otras propuestas de clasificación.

Se puede considerar que la tipología que acabamos de comentar permite definir y clasificar cualquier examen del que nos queramos servir. Como ya hemos dicho, la pertenencia a una categoría de las cuatro enunciadas no supone la exclusión de otra. Así, p.e. podemos concebir un examen de

proficiencia (según el propósito), comunicativo (según cómo enfoquemos la lengua), que se evalúa de acuerdo con un criterio (atendiendo al marco de referencia) y de forma subjetiva (atendiendo al procedimiento de medición).

Aunque más o menos todos los expertos en el tema trabajan básicamente de acuerdo con esta tipología, es de notar que no satisface absolutamente a todos, ya que al ser el objeto del examen algo tan abstracto como la lengua, el encuadramiento en categorías concretas resulta difícil.

En lo que sigue, comentaremos algunas propuestas personales de distintos investigadores.

Lado (1961) organiza su clasificación partiendo de estrategias para examinar una lengua extranjera y la plantea en forma de oposiciones. Así, comienza oponiendo el examen del conocimiento lingüístico del candidato a través de situaciones a su examen a través de la lengua. Para este autor, es más recomendable hacerlo a través de la lengua, cuyos elementos son limitados y por lo tanto se puede extraer muestras de ellos, mientras que las situaciones pueden ser de una gran variedad y las muestras de lengua obtenidas en una situación no ser extrapolables, y de este modo no servir de ejemplo.

Su segunda dicotomía opone examinar la lengua a través de destrezas o a través de elementos lingüísticos; en opinión de este autor es preciso examinar las dos cosas separadamente y escogiendo una forma u otra o una combinación de ambas, según el tipo de examen.

En tercer lugar, Lado distingue entre examinar en grupo o examinar individualmente y se muestra partidario de la primera modalidad aduciendo una de las características que debe poseer un examen: la economía. Los exámenes individuales requieren muchísimo tiempo del examinador y para este autor dicho factor cuestiona la validez misma del propio examen. En último lugar, Lado opone exámenes objetivos frente a subjetivos, con referencia a las dos formas de calificar.

Bien es cierto que Lado, aunque referencia obligada en el campo del testing, no parte de una estimación comunicativa de la lengua: para él, lo mejor es examinar la lengua descomponiendo las destrezas en elementos y buscar la "objetividad" de la medición.

Otro investigador, Henning (1987), precisa que la clasificación objetivo-subjetiva, además de referirse a la medición, puede también hacerlo a la modalidad de ítem o a la selección del

distractor (cada una de las respuestas no adecuadas que acompañan a la respuesta verdadera en los items de selección múltiple cfr. 2.3.1.) por parte del examinador, así como a la naturaleza de la respuesta extraída del candidato y del uso que se haga de los resultados. Para él, de alguna forma, lo subjetivo tiende a denotar falta de fiabilidad, con lo cual cuestiona todo el examen.

Madsen (1983) propone una tipología muy en la línea de la que hemos recogido aquí pero, en la clasificación del tipo de pruebas, distingue entre exámenes productivos y receptivos: los primeros serían aquellos que requieren respuestas activas o creativas (exámenes de la destreza de hablar), mientras que los receptivos serían los que descansan en el reconocimiento (items de selección múltiple en una prueba de lectura, por ejemplo).

Carroll y Hall (1985), defensores del examen comunicativo, también presentan la caracterización de los exámenes en forma de oposiciones. A las aquí ya enunciadas: norma-criterio, objetividad-subjetividad; conocimientos-actuación, añaden o precisan otras. Así pues, oponen los exámenes que ponen el énfasis en la corrección de las respuestas según patrones lingüístico-formales a los que priman la propiedad o adecuación de las respuestas: su valor comunicativo.

Para estos autores, es muy importante la oposición general-específico, ya que consideran que un examen comunicativo, procedente de un estudio de necesidades comunicativas, debe tener muy en cuenta los requisitos específicos de una persona o grupo. De este modo, consideran que los exámenes comunicativos se pueden encuadrar dentro de tres grandes grupos en atención a las características de los posibles candidatos: relacionados con el trabajo, relacionados con la educación académica y relacionados con la supervivencia social. También en un examen comunicativo se tiene una visión "holística" de la actuación, por lo que se puede considerar que existe un proceso de síntesis frente al de análisis presente en los exámenes de discrete-point, donde se examinan elementos aislados que no guardan ninguna relación los unos con los otros. Otra oposición, relativa a las tareas que se dan en un examen, contrapone artificial a auténtico; con ello se refieren a que les parece poco auténtico y, por lo tanto, poco comunicativo separar y desmenuzar las destrezas para examinarlas. Estos autores proponen que, si el énfasis reside en buscar la autenticidad, se deben integrar las destrezas como en la vida real, donde escuchar conduce a hablar, o a escribir, etc.

Creemos, con todo, que la separación de las destrezas no siempre es artificial; existen situaciones en nuestra vida real donde se da la práctica aislada de las cuatro destrezas, si bien no es el caso de la conversación donde es necesaria la interacción y es preciso escuchar y hablar por turnos. Pero, por otra parte, es un hecho que en determinadas ocasiones, por ejemplo, sólo escuchamos (la radio, la televisión, avisos informativos, etc.) y así es posible concebir tareas relacionadas con estos contextos para confeccionar pruebas de comprensión auditiva. Es, asimismo, frecuente encontrar aislada la destreza de la expresión escrita (redactar cartas de cualquier tipo, escribir notas o recados, etc.); si bien es evidente que esta destreza en el ámbito académico (redactar trabajos de síntesis, escribir ensayos, etc.) conlleva lecturas previas, o haber escuchado clases o conferencias. Del mismo modo, la lectura puede aparecer aislada, tanto en un contexto de supervivencia social (leer anuncios, horarios, el periódico) como académico. Nos parece, pues, que excepto en la destreza de hablar, puede no haber artificialidad en examinar separadamente las destrezas. Con ello no propugnamos como condición sine-qua-non que deba ser así. Consideramos que la ejecución de tareas

integrando destrezas es altamente deseable, sobre todo en los exámenes que Carroll y Hall catalogan de "superviviencia social"; en los orientados a fines académicos, vemos, sin embargo, que puede ser necesario sacar a la luz más información precisa sobre subdestrezas relacionadas con la comprensión lectora o la expresión escrita; de ahí la conveniencia de examinarlas separadamente.

Baker (1989), a partir de la oposición exámenes referidos al sistema - exámenes referidos a la actuación, así como de la relativa a examen indirecto - directo, propone un modelo en el que considera los exámenes de lengua dentro de los ejes determinados por estas dicotomías.

	directo <i>más análogos</i> →	indirecto
referencia a la actuación <i>más específico</i> ↑	exámenes comunic. simulaciones	exámenes de acceso
<i>más general</i> ↓ referencia al sistema	exámenes tradicionales orales, composiciones	exámenes de gramática y vocabulario

Así pues, para este autor, sólo es comunicativo el examen que está en relación directa con su objeto, que es la actuación; en ellos se suponen situaciones que estimulen lo más detalladamente posible ocasiones para la utilización de la lengua real. En este sentido,

creemos que Baker limita mucho el ámbito de lo que puede ser un examen comunicativo, que sólo se produciría en casos como, por ejemplo, el de simular una conversación telefónica entre una candidata a telefonista internacional y un examinador; o un profesor que está pronunciando una conferencia y un candidato a alumno en una universidad extranjera que toma apuntes y escribe un informe, etc. Bajo estos presupuestos, vemos que tenemos que considerar usos muy específicos de la lengua; especificidad que, ciertamente, ya Carroll (1980 y 1985) apuntaba como propia del planteamiento de un examen comunicativo.

Por otra parte, si la referencia es la actuación, pero la relación con ella es indirecta, entonces la actuación se descompone en elementos (no se refiere a elementos lingüístico-formales, sino a destrezas) más fácilmente examinables. Según la clasificación de Baker, el examen TELE presentado en esta tesis pertenecería a este grupo.

De acuerdo con este esquema, los exámenes que toman como referencia el sistema sólo proporcionan información sobre el dominio de la lengua sin referencia a ninguna situación específica. Dentro de los exámenes en relación directa con el sistema están las entrevistas orales o las redacciones, a

través de las cuales el examinador trata de establecer la aceptabilidad del candidato basándose en criterios puramente lingüísticos: gramaticalidad, vocabulario, etc. Los exámenes de relación indirecta con el sistema tratan de extraer del candidato conocimientos lingüísticos (de gramática, vocabulario, etc.) usando fundamentalmente items de selección múltiple.

En resumen, de todo lo anteriormente expuesto podemos deducir que para tipificar un examen, tenemos que considerar: para qué van a servir los resultados de ese examen (determinar un nivel, clasificar, diagnosticar, etc.); cómo está enfocada la lengua que se va a examinar, si respecto al uso del sistema o respecto a la utilización comunicativa; qué tipo de pruebas configura el examen; cómo se manifiesta la actuación del candidato (directa o indirectamente); cómo se va a evaluar la lengua, si con referencia a una norma o con referencia a un criterio y cómo va ser esa evaluación, si objetiva o subjetiva.

2.3. Tipos de pruebas posibles para un examen de lengua.

Del apartado anterior es posible concluir que existe una relación entre el tipo de examen y el tipo de pruebas; es decir, un cierto tipo de examen requiere un cierto tipo de pruebas, lo mismo que un cierto tipo de pruebas puede configurar un cierto tipo de examen.

Cuando nos planteamos diseñar pruebas para un examen comunicativo (lo mismo que si diseñamos tareas o ejercicios para un curso comunicativo), debemos intentar que estén dotados del máximo de autenticidad, puesto que tanto en el examen como en el aula pretendemos enfrentar al alumno con situaciones similares a las que pueda encontrarse en la vida real.

Es muy frecuente desacreditar ciertos tipos de prueba (vamos a circunscribirnos estrictamente al área de los exámenes y dejar los problemas de ejercicios en el aula) porque no son auténticas, esto es, porque no reflejan la vida real. Ante esta crítica, nos parece conveniente hacer una consideración: en primer lugar, un examen en sí mismo es una situación auténtica de la vida real (por lo menos de la vida real del candidato que se presenta a él); y, como toda situación real, tiene

sus propias características, una de las cuales, veíamos previamente, es su practicabilidad. Desde este punto de vista, sería impracticable medir o evaluar ciertas capacidades si no fuera a partir de ciertas pruebas. Por ejemplo, en el examen TELE hemos optado por items de selección múltiple (descritos con detalle en el siguiente apartado 2.3.1.) para determinar la comprensión lectora y la comprensión auditiva de los candidatos. Ante el reproche de falta de autenticidad, podemos aducir lo siguiente: en primer lugar, que este formato es muy frecuente en muchos tests de diversas materias con lo cual el candidato (por lo menos el descrito por nosotros) lo acepta completamente; en segundo, que sería impracticable - y, por lo tanto, irreal - pasar horas con cada candidato haciéndole pruebas auténticas de comprensión lectora para decidir si entiende lo que lee o no.

Por supuesto que somos conscientes de que para que este tipo de pruebas resulten comunicativas deben basarse en unos presupuestos "ad hoc", como elegir materiales auténticos que contengan información de interés y que reflejen el uso actual de la lengua; también, al construir los items conviene tener en cuenta las funciones y subfunciones implicadas en la realización de las destrezas sometidas a examen. Creemos que la

comprensión lectora y la comprensión auditiva son destrezas que pueden ser examinadas de forma aislada, en cuanto que sí es una tarea auténtica de la vida real simplemente leer o escuchar. Estamos al corriente de que existen otras posibilidades para determinar estas destrezas pero, si optamos por esta prueba de items de selección múltiple, fue porque, dado el amplio uso que se ha hecho de ella, cuenta con suficientes garantías de fiabilidad y validez, lo cual, unido a su alto índice de aceptabilidad por nuestro candidato tipo, neutralizaba su aparente falta de "autenticidad".

No estamos defendiendo la realidad intrínseca del examen por encima de otra realidad superior que sería la de la vida misma, ni rechazamos de ningún modo el criterio de autenticidad; de hecho, pensamos que se debe buscar un denominador común de lo que se considera auténtico para todas las realidades. Así lo propugnamos, cuando defendemos para la evaluación de la expresión escrita y la comprensión lectora tareas que se asemejen lo más posible a la realidad.

La cuestión de la determinación de la autenticidad para las tareas o pruebas de un examen ha preocupado y sigue preocupando en las

investigaciones sobre testing comunicativo. Spolsky (1985) afirma que: "el criterio de autenticidad plantea importantes preguntas éticas y pragmáticas en el testing de lengua. La falta de autenticidad del material usado en un examen plantea problemas sobre la generalización de los resultados". Conscientes de esta problemática, dedicamos un apartado (3.1.1.) para profundizar en este concepto.

2.3.1. Pruebas de respuesta cerrada.

Uno de los formatos más usados en cualquier tipo de examen, incluidos los de lengua, incluye el de selección múltiple. Esta prueba está constituida por items, los cuales no tienen por qué estar planteados en forma de pregunta, para cuya resolución el candidato debe elegir una, y sólo una, de las cuatro propuestas (A, B, C y D) que se le ofrecen. Este tipo de prueba ha sido muy usado en los exámenes de discrete-point, enfocados a aislar los conocimientos de un elemento lingüístico en particular. Este uso, sin embargo, no invalida su utilidad.

Oller (1979) considera que los tests de selección múltiple no tienen ningún rasgo que los haga esencialmente de discrete-point; partidario

de una visión pragmática de la lengua, propone tests de selección múltiple "integradores", contemplando la posibilidad de usar el discurso como base para construir tareas de elección múltiple. Como argumentos a su favor, aduce su supuesta "objetividad" y su facilidad de administración y calificación; también, les otorga cierta naturalidad puesto que requieren del candidato la toma de decisiones similares a las que se adoptan en la comunicación real, aunque ve el inconveniente de su formulación.

Para Carroll (1980), el test de selección múltiple tiene pocas características de la comunicación normal, ya que carece de relevancia y autenticidad; sin embargo, lo considera útil por su objetividad para la calificación, así como por su economía y comparabilidad. Considera que, dado que únicamente proporciona una medida indirecta de la actuación comunicativa, sólo se puede adoptar con propósitos muy limitados. Otros autores (Madsen, 1983; Weir, 1988; Hughes, 1989; Baker, 1989) también lo incluyen como una forma de examen dentro del enfoque comunicativo, aunque destacando los inconvenientes que suponen la falta de autenticidad de la tarea en sí, así como otras desventajas derivadas de ella. Baker (op. cit.) comenta que es un error desacreditar formatos como

los items de selección múltiple u otros de respuesta cerrada, por el hecho de haber sido usados por exámenes no comunicativos. Para él, estos formatos se pueden adaptar a determinados aspectos del testing comunicativo y resultar absolutamente válidos. Compartimos la opinión de Baker y creemos que los items de selección múltiple constituyen un procedimiento válido para examinar ciertas destrezas (comprensión lectora y comprensión auditiva) siempre y cuando estén planteados desde una perspectiva comunicativa: averiguar competencia de la destreza y subdestrezas implicadas y no el conocimiento de elementos lingüístico-formales. Para ello, no sólo basta con partir de unos objetivos comunicativos, sino que también hay que tener en cuenta el procedimiento de elaboración de los propios items: su formulación y los distractores.

Si aparentemente los especialistas están de acuerdo en que, de una forma u otra, el test de selección múltiple es un medio útil para examinar determinados aspectos de ciertas destrezas de la lengua, pasemos a ver cómo se debe construir esta prueba y las características que debe presentar para que se pueda considerar una unidad de medición válida y fiable.

Oller (op. cit.) señala que para confeccionar buenos items de selección múltiple es preciso tener en cuenta una serie de consideraciones. En primer lugar, seleccionar el contenido apropiado; se deben evitar textos que distraigan al candidato de la tarea principal así como los sobrecargados, los de contenido esotérico o los que puedan ofender por sus implicaciones morales o culturales. Otro punto importante consiste en saber incluir la respuesta correcta en el campo de las alternativas; es decir, que esta no sea un calco de las palabras originales, ni sobresalga como la alternativa más corta y concisa o la más larga y explicada; también es necesario que los distractores funcionen como tales, evitando proporcionar al candidato claves como serían poner a modo de alternativa justo lo contrario de lo que es, o algo absurdo o ridículo. Es decir, los distractores, las tres alternativas a la respuesta verdadera, deben constituir elecciones plausibles aunque no sean apropiadas en ese contexto.

Oller también tipifica los pasos que se deben considerar en la confección de un examen compuesto por items de selección múltiple. Los ordena del siguiente modo.

1. Tener una noción clara de lo que se necesita examinar.
2. Seleccionar el contenido apropiado para el item y diseñar un formato de item apropiado.
3. Escribir los items del examen.
4. Que un experto en la materia lea los items por si existen problemas de redacción, vaguedad, ambigüedad o falta de claridad.
5. Volver a escribir los items flojos o revisar el formato del test para conseguir la máxima claridad respecto a lo que se exige del candidato.
6. Hacer pretest de los items en alguna muestra idónea de individuos, distintos de los del grupo meta.
7. Hacer un análisis de los items a partir de los datos extraídos del pretesting.
8. Descartar o volver a escribir los items que se han revelado como muy fáciles, muy difíciles o con escasa capacidad de discriminación. Reescribir o descartar alternativas no funcionales basadas en distribuciones de frecuencia de respuestas.

9. Si es posible, realizar de nuevo los pasos 6 y 8 hasta que se haya alcanzado un número suficiente de buenos items.

10. Comprobar la validez del producto a través de alguno de los medios existentes para ello.

11. Administrar el examen a la población meta. Tratar los datos obtenidos de la misma forma que los del paso 6 y realizar los pasos 7 y 8 hasta que se hayan alcanzado consistentemente niveles óptimos de fiabilidad y validez.

Resumiendo, aunque las pruebas con items de selección múltiple hayan sido adoptadas fundamentalmente en los exámenes de discrete point, cuya base teórica es el estudio fragmentado de la lengua, creemos que esta técnica, orientada a la utilización de la lengua, constituye una alternativa válida para poder evaluar de forma comunicativa la comprensión lectora y la comprensión auditiva. Sobre este respecto nos extenderemos ampliamente en las secciones (4.4.1 y 4.4.3.) destinadas a analizar las pruebas de comprensión lectora y comprensión auditiva del examen TELE, así como en el apartado dedicado al análisis de los items (capítulo V, 5.2.).

Otra prueba cerrada, ampliamente usada, es aquella para cuya respuesta existen sólo dos

alternativas: la verdadera y la falsa. Como la prueba de selección múltiple, tiene ventajas e inconvenientes similares: entre las primeras están su facilidad para la calificación (scoring) y su aceptabilidad; respecto a los inconvenientes, destaca el peso del factor casualidad que juega un papel mucho más relevante que cuando existen cuatro alternativas ; al tener sólo dos opciones, el candidato puede "arriesgarse" a acertar teniendo a su favor un 50% de posibilidades de conseguir su objetivo; invalidando, de este modo, el resultado obtenido ya que no refleja nada puesto que no mide lo que debería medir. Bien es cierto, que existen fórmulas para paliar estas desviaciones, pero nos sigue pareciendo más fiable, en cuanto prueba de examen, la de selección múltiple. Para apoyar nuestra opinión, acerca de la mayor fiabilidad de las pruebas con items de selección múltiple con cuatro opciones frente a las que tienen únicamente dos, basta con echar una simple ojeada a los numerosos exámenes de lengua (y de otras disciplinas) existentes hoy en día. Sin embargo, para algunos expertos en didáctica de la lengua, este tipo de prueba resulta muy aceptable y es muy usado para medir la comprensión auditiva. También es cierto que especialistas en testing (así como creadores de

materiales didácticos) han tratado de ofrecer variantes a esta formulación para paliar los efectos del azar. Por ejemplo, Carroll y Hall (1985) presentan esta prueba con tres opciones: verdadero, falso y no se sabe; al existir dos distractores y una respuesta verdadera, disminuye un poco el factor de acertar por casualidad. Sin embargo, creemos que la opción "no se sabe" (aunque Carroll y Hall insisten mucho en que hay que dejar claro que todas las opciones sólo tienen sentido únicamente desde el texto que se está tratando) resulta un poco ambigua, confusa y difícil de precisar. A nuestro modo de ver, este formato - items con respuesta de "verdadero" o "falso" - puede resultar útil para ejercicios de clase o exámenes realizados en el aula (diagnóstico, aprovechamiento, etc.), pero no resulta apropiado para exámenes de proficiencia que se van a administrar a una población muy amplia.

Entre las pruebas de respuesta cerrada, también se suelen incluir las llamadas de "respuesta controlada", que precisan una palabra concreta que tiene que escribir o decir el candidato. Por ejemplo, en un examen de comprensión auditiva, el candidato, después de oír

un texto, tiene que rellenar una serie de espacios o contestar una serie de preguntas, entresacando la información - la palabra, serie de palabras o una cifra - de lo escuchado. Este procedimiento es cómodo para la puntuación, porque es objetiva. Sin embargo, nos parece que tiene el inconveniente de que puede no ser válido en cuanto que lo que se mide - especialmente en pruebas de comprensión auditiva - no sea la comprensión auditiva sino la memoria.

Otras pruebas que consideramos de respuesta cerrada son el cloze test y el dictado. El cloze test, cuya creación se atribuye a W.L. Taylor (1953), nació como prueba para comprobar la comprensión lectora de hablantes nativos; la técnica - conocida como ratio fija - consiste en eliminar una palabra cada equis palabras (la secuencia equis puede oscilar de 5 a 10 palabras) y sustituirla por un espacio en blanco estándar (generalmente el equivalente a 15 matrices a máquina). La longitud propuesta para el cloze es de 50 items (es decir se deben dejar 50 espacios en blanco) y el fragmento de texto debe ser de unas cincuenta veces cincuenta.

Existen variantes del cloze como la de ratio variable o eliminación selectiva que consiste en

eliminar las palabras, atendiendo a algún criterio establecido: puede ser sólo palabras funcionales, o sólo lexemas, etc. Otra fórmula es el c-test, en el que se elimina la primera parte de cada segunda palabra; muy similar es el cloze-flexivo - o de flexión - (inflectional-cloze) en el que, cada 10 palabras, se elimina sólo la primera parte de la undécima. A veces, la técnica de cloze se combina con la de selección múltiple; así, cada equis palabras, en lugar de un espacio en blanco, se ofrecen cuatro posibilidades (A, B, C y D) para elegir una. Otra alternativa es el cloze intrusivo que consiste en introducir en el texto palabras ajenas a él que el candidato tiene que detectar.

Oller (1979) es un gran defensor de esta técnica por considerar el cloze un examen integrador y pragmático, ya que no consiste en una simple tarea de completar el texto puesto que los items no son independientes, sino que se relacionan a través de frases del discurso conectadas secuencialmente. Es, pues, una tarea pragmática que requiere un procesamiento - constreñido por el tiempo - de los significados codificados en el discurso. A pesar de esta posible defensa, se le ha achacado al cloze el inconveniente de que no siempre es necesario ese procesamiento de significados, sino que muchas

veces el candidato es capaz de rellenar los espacios ciñéndose exclusivamente a los límites de la frase, sin que necesite entender la secuencia del discurso.

Alderson (1979), en un intento de superar este defecto, propone substituir las palabras por unidades de discurso, para lo cual sí es necesaria la comprensión global del texto, más allá de los límites de la frase. El problema, con esta aproximación, surge al tener que proceder a la calificación o puntuación de las respuestas. La posibilidad de soluciones apropiadas al contexto es amplísima, al tiempo que estas alternativas, por muy adecuadas que sean, pueden estar tan alejadas de las propias del texto original y producir tales modificaciones en él que lo conviertan en otro texto diferente.

A este respecto - siguiendo la propuesta sugerida por Alderson - se hizo un experimento en español (Marín y Bordón 1988), comparando los resultados obtenidos en un cloze realizado según la técnica de eliminación fija de una palabra (se hizo cada siete), y de eliminación fija (también cada siete) de una unidad de discurso. Los resultados demostraron que los candidatos reproducían con exactitud palabras funcionales, pero que, cuando las palabras estaban dotadas de

contenido, aparecían más sinónimos que la palabra original. En el cloze de discurso los resultados obtenidos por los alumnos, en cuanto a las calificaciones, presentaban un acusado paralelismo con los resultados obtenidos en el cloze tradicional: los mejores en uno se correspondían prácticamente con los mejores en el otro. Respecto a las respuestas mismas, comprobamos que los alumnos, cuyas respuestas consideramos correctas, adoptaron unidades de discurso apropiadas para ese contexto, pero en la mayoría de los casos nadie reprodujo la unidad original. El experimento resultó interesante y nos demostró que la variante que elimina elementos de discurso mide con mayor precisión si ha existido comprensión del texto, más allá de los límites de la frase. Sin embargo, esta modalidad de cloze planteó enormes problemas de confección y de corrección, por lo que no la consideramos idónea para un examen de proficiencia; creemos, sin embargo, que puede resultar aprovechable y útil para tarea de clase, autoevaluación, o prueba de diagnóstico con alumnos de cierto nivel lingüístico.

La técnica del cloze, en su variante tradicional, ha gozado - y en ciertos ambientes sigue gozando- de gran predicamento como prueba para determinar la comprensión lectora de los

estudiantes. A nuestro entender, el cloze test no constituye una buena prueba para determinar la competencia comunicativa de la comprensión lectora de un candidato, sino que más bien parece apropiado para medir conocimientos gramaticales o léxicos. Sin embargo, incluso autores dedicados al testing comunicativo (Carroll, 1980, Madsen, 1983; Weir, 1988, etc.) lo incluyen como prueba para la comprensión lectora, fundamentalmente porque es fácil de corregir y, por lo tanto, de puntuar si se adopta el criterio de que sólo vale la palabra exacta (procedimiento este muy poco comunicativo, porque desprecia cualquier otra opción que puede ser igualmente válida).

Otra prueba de las consideradas de "respuesta controlada" la constituye el dictado. Uno de sus máximos defensores es Oller (1979) porque, al igual que hace con el cloze test, lo considera una prueba integradora (escuchar y escribir) y pragmática (hay procesamiento de los elementos del discurso). Este autor distingue varias modalidades para llevar a cabo este procedimiento. En primer lugar, está el dictado estándar: el examinador lee algo (a veces es una grabación) y los candidatos escriben. Otra forma es el dictado parcial; como su nombre indica, sólo

hay que escribir ciertas partes - después de escuchar, claro - porque las otras ya aparecen escritas. También existe el dictado con ruido; para darle un tono más real a la lectura que efectúa el examinador (o a la grabación), se le incorporan ruidos de fondo. Otras posibilidades son el dictado-composición: el candidato, después de escuchar uno o varios párrafos, tiene que escribir una redacción sobre lo que ha oído; y el dictado-resumen: después de escuchar, el candidato tiene que extraer la información fundamental y expresarla oralmente. Nos parece que estas dos últimas variantes pueden tener que ver mucho más con la memoria que con la comprensión auditiva, o con el dominio de la expresión escrita; o, no digamos, en el último caso, con la expresión oral.

A nuestro entender, el dictado no es una fórmula muy comunicativa. No es habitual que se produzcan situaciones en que alguien nos lee algo y tenemos que escribirlo al pie de la letra, excepto un nombre, una dirección, un número de teléfono o una receta de cocina. Y, cuando esos supuestos se dan en la vida real, existe interacción entre los interlocutores: se piden repeticiones y aclaraciones o se reformula lo dicho. En el ámbito académico, la tarea puede resultar más auténtica, si bien en una situación

real quien hable no va a hacer pausas cada siete palabras, ni va a repetir todo lo que ha dicho dos o tres veces; repetición que no responde a una interacción con el oyente, sino a una convención, fijada de antemano, por la que se decide que hay que leer el texto en cuestión un determinado número de veces. Por lo tanto, creemos que esta prueba, desde una óptica comunicativa, resulta difícilmente aprovechable puesto que es complicado adaptarla a contextos reales. Ahora bien, como tarea de clase puede ser posible encajar el dictado como un actividad comunicativa. También nos parece que es difícil de evaluar, dado que el supuesto carácter integrador de la prueba hace que no se sepa si los errores reponen a mala comprensión o a mala escritura. Todo ello hace cuestionables su fiabilidad, su validez y su practicabilidad.

También se pueden considerar pruebas de respuesta cerrada o controlada aquellas en las que el candidato responde identificando un dibujo, una foto o un gráfico. Estas pruebas son muy frecuentes en exámenes de nivel básico ya que la visualización obvia las respuestas, que se pueden efectuar simplemente marcando la imagen correcta. El formato de estas pruebas sería como el de items

de selección múltiple, con la diferencia de que A, B, C y D se refieren a una imagen en vez de a palabras. Con esto no queremos decir que el material gráfico sólo se pueda usar bajo este formato o en pruebas de nivel elemental. Su uso es tanto o más frecuente para pruebas de respuesta abierta, especialmente para la expresión oral, donde a partir de una foto (o cualquier tipo de representación iconográfica) el candidato tiene que describir, narrar, representar un papel, etc.

2.3.2. Pruebas de respuesta abierta.

Como indica su nombre, son las que requieren que el candidato produzca una respuesta propia. La respuesta puede ser semi-abierta, en la medida en que esté más o menos controlada por las características de la propia tarea; o puede ser completamente abierta en cuanto que el candidato es libre de crear lo que quiera, dentro del tema propuesto.

A primera vista, parece que las pruebas de respuesta abierta son muy comunicativas y que se relacionan con las llamadas destrezas productivas: escribir y hablar; siendo los ejemplos más

representativos la redacción o el ensayo, para la escritura, y la conversación en entrevista libre, para el habla.

Sin embargo, estas fórmulas, que son manifestaciones directas de sus destrezas respectivas, también se practicaban dentro de exámenes "tradicionales" de lengua, donde primaba la corrección gramatical sobre la efectividad comunicativa. Para que una redacción y una conversación sean comunicativas, tendrán que cumplir ciertos requisitos.

En primer lugar, habrá que considerar la autenticidad de la tarea respecto a un contexto: puede ser auténtico escribir una composición si la planteamos como una carta (a un amigo, para efectuar una reclamación, solicitar información, un empleo, etc.), pero no una redacción sobre p.e. "¿cómo pasaste las últimas vacaciones?". Será necesario, asimismo, tomar en cuenta el objetivo de esa tarea: qué información vamos a obtener; un examen comunicativo se supone que nos debe orientar sobre la capacidad del candidato para comunicarse por escrito. En los exámenes orientados al sistema, una redacción se usa como base para determinar el buen o mal uso de los elementos léxico-gramaticales. Por lo tanto, será preciso determinar unos criterios de evaluación

respecto a la tarea, basados en presupuestos comunicativos. A este propósito, es de suma importancia la exactitud y la claridad en las instrucciones de lo que se pretende que haga el candidato: precisar la situación, caracterizar el contexto, identificar las funciones, sugerir el tono, etc. Un ejemplo de instrucciones que precederían a una prueba comunicativa de expresión escrita sería.: "Usted es un estudiante que escribe una carta a un profesor de universidad que no conoce y con el que quiere hacer un curso. Tiene que: mostrar interés por estudiar con él, informarle de su formación académica, tratar de convencerle de que lo acepte en su curso y pedirle bibliografía. Recuerde que debe empezar y terminar la carta adecuadamente." Así pues, con instrucciones de este tipo y unos criterios de evaluación comunicativos, se puede dar un valor significativo a esta tarea, aunque no sea supuestamente "objetiva" puesto que sus resultados no son computables.

A nuestro parecer, escribir cartas, trabajos académicos (los estudiantes) o informes (con fines académicos o administrativos), rellenar impresos (en hoteles, organismos estatales o administrativos) y dejar notas con recados o instrucciones consituyen las únicas tareas

realmente comunicativas en lo que a expresión escrita se refiere.

Existen aún otras posibilidades como escribir instrucciones, ordenar por escrito una secuencia o describir lo que se ve, todo ello con el apoyo de material gráfico presentado al candidato. No rechazamos totalmente la adopción de este tipo de apoyo gráfico en un examen comunicativo. Tal apoyo nos parece útil, por ejemplo, para dar instrucciones: se puede mostrar un plano con dos lugares señalados y pedirle al candidato que escriba una nota a un amigo explicándole cómo ir de un lugar a otro. Creemos, sin embargo, que las destrezas de narrar y describir se pueden practicar de una forma más natural a través de las tareas antes mencionadas (cartas, informes, etc.) siempre y cuando las instrucciones estén bien especificadas.

Otras tareas, consistentes en escribir un texto coherente a partir de un guión esquemático o resumir un párrafo, nos parece que pueden resultar apropiadas para hacer en clase o en exámenes relacionados con el diagnóstico o el aprovechamiento; para exámenes de proficiencia a media y gran escala, sin embargo, pensamos que deben proponerse pruebas que se ajusten lo más posible a tareas reales.

Respecto a la expresión oral, también existe una gran variedad de pruebas: muchas de ellas muy similares a las tareas empleadas para hacer hablar a los alumnos en un curso comunicativo.

Underhill (1987) recoge una tipología que incluye el role-playing: los alumnos adoptan papeles o, en el examen, estos roles corren a cargo del candidato y el examinador; ejercicios con vacíos de información; exposiciones orales sobre un tema; discusiones sobre un tema; intercambio de preguntas y respuestas; uso de material gráfico para dar instrucciones, contar o describir; hacer transformaciones; leer en voz alta, etc. Como decíamos, muchas de estas pruebas se asemejan a las tareas de clase y consideramos que pueden ser efectivas en exámenes de diagnóstico y aprovechamiento.

Para exámenes de proficiencia, nos parecen oportunas las tareas de role playing y en algunos casos las de vacíos de información, si bien opinamos que la forma más efectiva y comunicativa de evaluar la expresión oral de un candidato es la entrevista.

En primer lugar, creemos conveniente aclarar el concepto de entrevista. En principio, con ella entendemos un tipo de intercambio oral en el que uno de los interlocutores tiene como misión

preguntar para obtener información del otro (el entrevistado). Así es como se practica en los medios de difusión audiovisuales. También aparecen entrevistas en la prensa escrita, pero responden a un intercambio oral previo que se ha grabado o del que se han tomado notas. ¿Es esto - preguntar a un interlocutor para obtener información - lo que pretendemos en una prueba comunicativa de expresión oral? En teoría, la respuesta parece afirmativa, pero a, nuestro modo de ver, la formulación de esta prueba (no digamos la evaluación sobre la que nos extenderemos en el apartado referido a ella) plantea no pocos problemas.

Si adoptamos el criterio de autenticidad (asumiendo que un examen es en sí mismo una tarea auténtica) como una premisa para considerar una tarea comunicativa, no es muy probable que en nuestra vida real nos veamos sometidos a muchas entrevistas en una lengua extranjera; existen, p.e. algunos casos: el más factible nos parece la posibilidad de tener que someternos a una entrevista para la obtención de un posible empleo. Cualquier otro supuesto, una entrevista en televisión por ser un personaje famoso, o por haber sobrevivido a una terrible catástrofe, nos parece inusual o extraordinario.

Lo que queremos decir es que en la vida real, cuando queremos obtener información de alguien, no le sometemos a un interrogatorio (de hecho, si lo hacemos, el "interrogado" se siente incómodo en su papel) sino que tratamos de hacerlo a través de un tipo de conversación; y la conversación no implica necesariamente (aunque no las excluye) una formulación a través de preguntas directas ni demandas explícitas. Lo que pretendemos es un planteamiento de la prueba oral de la forma más "natural" posible; somos conscientes de que un examen constituye en sí mismo una realidad y que, por lo tanto, eso le proporciona su propia autenticidad; pero, si buscamos extrapolar competencia futura de una actuación presente, tendremos que brindarle al candidato unas condiciones presentes de actuación lo más parecidas posible a las que pueda encontrar en el futuro. Sobre este particular, nos extenderemos con más detalle en el capítulo relativo al examen TELE (capítulo IV, 4.1.4).

Veamos ahora algunos de los modelos posibles de entrevistas. La mayoría de las existentes para exámenes de proficiencia (salvando las diferencias que las separan respecto a los criterios de evaluación) siguen unos pasos similares.

En primer lugar, proponen una duración media de unos diez minutos, aunque (Hughes (1989) defiende treinta; la misma duración que establecen las Oral Proficiency Guidelines de ACTFL).

Respecto al desarrollo, se sugieren tres fases principales : empezar con un precalentamiento a base de preguntas sociales para que el entrevistado se sienta a gusto; después tratar de establecer el nivel del candidato a través de una serie de preguntas, teniendo en mente una escala específica; en tercer lugar, hacer preguntas por encima y por debajo del nivel establecido para comprobarlo para terminar de forma relajada. Este esquema básico se puede encontrar en las ya mencionada entrevista de ACTFL así como en otras usadas en exámenes de inglés como segunda lengua.

Además de la entrevista cara a cara "pura" (un entrevistador y un entrevistado), existen otras fórmulas de llevar a cabo este tipo de intercambio oral. Por ejemplo, dos entrevistadores frente a un candidato; uno de los entrevistadores lleva el peso de la "conversación" mientras que el otro cumple más bien una función de "observador" y/o "evaluador". Este es el formato utilizado para la obtención del C.E.U.S. ("Certificado de Español de la Universidad de Salamanca") de nivel

intermedio. A nuestro modo de ver, esta fórmula adolece de falta de naturalidad - no es muy común en la vida real que mientras hablamos con alguien, otra persona tome notas mientras observa nuestra actuación -, al tiempo que puede crear ansiedad en el candidato al tener que vérselas con dos examinadores en vez de con uno. En este examen para el C.E.U.S. de nivel intermedio, la entrevista consta de una parte A, que se realiza con apoyo gráfico: una fotografía en la que se basa el examinador para hacer preguntas al candidato y pedirle descripciones, opiniones, etc. Y, una parte B en la que el candidato tiene que leer un texto auténtico. La duración total de la prueba es de 10 a 15 minutos.

La prueba de expresión oral para la obtención del Certificado de Español, otorgado por la International Certificate Conference, al que también se le asigna una duración de 10 minutos, consta, asimismo, de dos partes. En la primera el examinador-entrevistador le propone al candidato cuatro items - correspondientes a ciertas situaciones corrientes -, concebidos principalmente para que el alumno demuestre que es capaz de iniciar una conversación. Por ejemplo:

"Vd. ha quedado en encontrarse en el bar de su hotel con el señor/la señora García que Vd no conoce todavía personalmente, pero Vd. cree que puedo ser yo. ¿Qué me pregunta para saberlo?"

La segunda parte consiste en una conversación guiada que según las instrucciones del Certificado, se desarrollará "de una forma natural y poco protocolaria" y "versará sobre uno o varios temas que permitan al alumno hablar, entre otras cosas, de su vida y experiencias de su ámbito personal, en general." En esta parte el entrevistador tendrá que plantear por fuerza seis items fijados de antemano. A nuestro modo de ver, la organización de esta "conversación guiada", tanto por la presencia de dos entrevistadores y un solo entrevistado, así como por la necesidad de introducir obligatoriamente unos items determinados previamente, no nos parece que pueda desenvolverse de forma "natural" como definen las instrucciones. En primer lugar, nos parece un tanto artificial que un examinador empiece a hablar con el entrevistado y, en un momento determinado, tenga que introducir como sea a otro examinador en la conversación. Este último, a su vez, está obligado a integrar en la conversación una serie de preguntas (los seis items fijados de antemano). Lamentablemente, no hemos visto el

desarrollo de una entrevista de este tipo en vivo ni hemos tenido la oportunidad de escuchar grabaciones pero, ateniéndonos a las descripciones que hemos analizado, seguimos pensando que este planteamiento contraviene algunos principios mismos de la conversación como la cooperación entre los interlocutores y la impredecibilidad de las emisiones.

La prueba de expresión oral para la obtención del Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera (DELE), otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia, tiene una duración de 15 a 20 minutos y consta de varias fases. En el primer ejercicio (duración 5 minutos) "se le presentan al examinando sucesivamente tres láminas en las que, en cada una de ellas, está figurada, en tres o cuatro viñetas mudas, una situación de la vida cotidiana. La situación concluye con una manifestación lingüística en la última viñeta. El examinando deberá decir en las tres ocasiones lo que diría el personaje: un breve discurso en el que manifiesta una queja, o pide en un restaurante, etc. En el segundo ejercicio (duración de 2 a 5 minutos), "el tribunal ofrece al examinando tres hojas impresas; en cada una de ellas hay un cuestionario sobre un tema de interés general. El examinando elegirá uno de tales temas

y, utilizando o no el cuestionario, según sea su criterio, deberá hablar durante un tiempo comprendido entre 2 y 5 minutos sobre el tema que haya elegido." Por fin, en el tercero (duración de 5 a 10 minutos), "el examinando mantiene una conversación con los miembros del tribunal; el tema de la misma será el mismo de la exposición del ejercicio anterior. El examinando deberá contestar a preguntas, formularios, solicitar aclaraciones, etc. " Esta prueba la presentamos - al igual que las anteriores - a modo de ejemplo de posibles fórmulas para evaluar la expresión oral.

Sin entrar en una crítica profunda puesto que no contamos con grabaciones que nos permitan analizar el desarrollo de la entrevista, esta prueba adolece del hecho de que el candidato debe mantener una "conversación" con un tribunal, planteamiento este poco comunicativo técnicamente.

Otros posibles tipos de exámenes de expresión oral contemplan la interacción entre dos candidatos, entre dos candidatos y el examinador, o entre dos examinadores y dos candidatos. También se propone la interacción en grupo: varios candidatos (4 ó 5) hablan entre ellos, asumiendo un papel en una situación propuesta por el examinador.

Estas últimas técnicas para la expresión oral nos parecen aceptables desde el punto de vista comunicativo en cuanto que hablar con un compañero constituye una tarea auténtica. Sin embargo, creemos que resultan más apropiadas para exámenes de aprovechamiento durante o al fin de un curso, ya que en este contexto los alumnos se conocen entre sí y se han acostumbrado a representar tareas similares en sus clases por lo que su ejecución no supone ningún problema. Por el contrario, somos de la opinión que adoptar estas técnicas de grupo para un examen de proficiencia, en el que los candidatos no se conocen entre sí, puede provocar graves problemas de aceptabilidad.

2.3.3. Estrategias de evaluación aplicadas a estas pruebas.

Hemos visto que los diferentes tipos de pruebas proporcionan diferentes tipos de respuestas. Las respuestas cerradas son susceptibles de ser cuantificadas y, por lo tanto, de ser medidas de forma objetiva, mientras que las repuestas abiertas, varían por una parte de un candidato a otro y, por otra, precisan de una evaluación realizada en relación con un criterio.

De este modo, puede suceder que los resultados asignados a una prueba por un evaluador discrepen de los de otro, porque cada uno ha hecho su propia interpretación del criterio.

La evaluación objetiva es aquella que se puede aplicar a las pruebas en las que sólo es posible un resultado correcto: las pruebas que nosotros hemos llamado de respuesta cerrada. Esta evaluación - en cuanto al procedimiento de ejecución - no es más que un proceso de corrección: se separan las respuestas correctas y se les asigna una puntuación, que constituye la calificación del candidato.

La puntuación obtenida por el candidato determinará si ha superado con éxito esa prueba o, en última instancia, si ha aprobado el examen. Para ello, se habrá fijado de antemano una norma - un número de puntos - que suponga el aprobado. La puntuación puede implicar mayor precisión - algo común en exámenes de aprovechamiento en los que, además, hay que dar una nota al alumno -; para ello se establece la norma pertinente. Por ejemplo, en un examen en el que el máximo son 60 puntos, para aprobar se necesita un mínimo de 46 puntos (el 75 por ciento de la puntuación total). Pero, quienes obtengan entre 55 y 65 puntos

recibirán la calificación de "notable", y los que saquen entre 65 y 75, la de "sobresaliente".

Observamos, pues, que la corrección objetiva puede resultar muy útil para dar notas a los estudiantes de un determinado curso. Su objetividad hace que los resultados sean indiscutibles. La actuación de un alumno se califica respecto a una norma, norma que él mismo conoce de antemano por lo que no pueden existir problemas de interpretación ni, por lo tanto, quejas o reclamaciones por parte del estudiante.

Sin embargo, no es esta la única utilidad de contar con respuestas susceptibles de ser medidas objetivamente. La medición objetiva también permite someter los resultados obtenidos a procesos estadísticos, cuya interpretación nos proporcionará valiosa información de la que podemos extraer enseñanzas para el proceso de aprendizaje de los alumnos. De los análisis estadísticos se pueden extraer también importantes datos para la propia investigación en el campo del testing.

En el capítulo V incluimos un análisis estadístico de los resultados de las respuestas cerradas - producto de items de selección múltiple - obtenidos en los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva de

TELE. Mediante estos datos hemos podido establecer la Desviación Estándar, efectuar un análisis de los items y determinar la fiabilidad y la validez de las pruebas.

Decíamos al principio de este apartado que, cuando se obtienen respuestas abiertas, no se pueden aplicar criterios de medición "objetivos", puesto que cada candidato puede haber producido muestras de lengua diferentes - en virtud del principio de que la lengua ofrece una variedad de procedimientos al hablante - pero que sean igualmente válidas, en cuanto que resultan apropiadas para cumplir la tarea que se requiere del candidato. Decíamos también que esta situación (la diversidad de posibles respuestas) podía propiciar discrepancias al comparar los resultados de las evaluaciones de diferentes evaluadores. Para que los resultados de estas pruebas con respuesta abierta puedan ser fiables - es decir, exista consistencia si comparamos los resultados de distintos evaluadores -, se han desarrollado una serie de técnicas, siendo la más usual la de bandas, dispuestas en forma de escalas, que recogen diversos presupuestos que conforman el nivel de competencia comunicativa del candidato.

Este tipo de bandas constituye un intento por aunar criterios de evaluación cualitativos con criterios cuantitativos.

La evaluación cualitativa se refiere a categorías y se basa en datos observables de la actuación del candidato. De este modo, encontramos definiciones como: "se expresa a velocidad normal", "se comunica con efectividad". etc.

La evaluación cuantitativa, por su parte, usa números, dentro de un "continuum" para valorar resultados objetivos.

Es cierto que transformar "calidad" en "cantidad" es algo muy complicado ya que se trata de dos conceptos no necesariamente complementarios. ¿Existe acaso la misma diferencia entre usuario experto y usuario muy bueno que entre 9 y 8? Entre 9 y 8 existe un punto de diferencia, siempre uno solo. Pero, ¿cuál es la diferencia entre experto y muy bueno? A este último respecto no todos los evaluadores van a estar de acuerdo.

En cualquier caso, creemos que este intento supone una alternativa válida, especialmente útil para solucionar el problema de calificación de pruebas de respuesta abierta, que sólo se pueden evaluar en términos observables.

Sin embargo, no es nuestro propósito alargarnos sobre esta cuestión que, sin duda, merece un estudio detallado y una investigación con base empírica. Como convención, aceptamos la existencia de las bandas con descripciones, acompañadas de escalas numéricas, como una herramienta de trabajo para el evaluador dotada de cierta "objetividad".

Ya sabemos, por experiencia propia, que, a pesar de la precisión de las definiciones de los niveles de competencia de las escalas de las bandas, no todos los evaluadores las entienden del mismo modo. Es necesario contar con el factor humano. En los casos de grandes discrepancias entre dos evaluadores, se recurre a un tercero o a un pequeño tribunal. De ahí la importancia de contar siempre con el documento original del candidato - grabaciones en el caso de la expresión oral - para poder usarlo en casos de duda. Creemos, asimismo, que el entrenamiento de evaluadores - una cuestión de práctica -, en el uso de bandas de niveles puede contribuir, sin duda, a una homogeneidad de criterios.

Entre los diseñadores de este tipo de bandas destaca Carroll (1980), que creó una serie de bandas con una escala del nueve al cero/uno para

el inglés - conocidas también como las bandas Pergamon. Este gran experto del testing manifiesta que, para caracterizar los niveles que van a determinar las bandas, es preciso partir de una serie de conceptos. En primer lugar, coloca el tamaño, refiriéndose con ello a la cantidad de lengua que el candidato es capaz de producir o entender; esta puede consistir sólo en palabras o frases hechas memorizadas, o en la construcción y comprensión de frases nuevas o en la participación activa en el discurso. Sigue en la jerarquía de Carroll, la complejidad: lo que el candidato puede entender y producir sobre un tema y los puntos relacionados con él, así como la capacidad para tener que manejarse entre el ruido y el flujo de la conversación. También, según este autor, hay que considerar el alcance; entendido este como el alcance de las destrezas, funciones y tonos que el candidato es capaz de entender y usar. Otro presupuesto que Carroll toma en consideración es la rapidez; es decir, la velocidad de habla con la que el candidato es capaz de cooperar, tanto respecto a su capacidad de usar una velocidad normal, como a su capacidad de entender a un interlocutor expresándose a velocidad normal; este concepto incluye, asimismo, el respeto de los tempos (en inglés, se considera normal no tardar

más de 4 ó 6 segundos en tomar el turno de palabra; si se emplea más tiempo, el silencio puede ser significativo de alguna actitud o de que no se ha entendido). En este elenco de prioridades aparece, asimismo, la flexibilidad; referida como el grado en que el candidato mantiene la comprensión cuando escucha emisiones por diferentes voces o acentos, o cuando se usan diferentes velocidades o tonos (por ejemplo, entender un chiste), o cuando se cambia de tema o este se trata con otro énfasis del mismo. Es importante también para Carroll considerar la precisión : hasta qué punto el candidato interpreta con exactitud el uso léxico-gramatical y las pautas de entonación e intensidad y hasta qué punto utiliza efectivamente la gramática, el léxico, la entonación y la intensidad.

Dentro de un planteamiento comunicativo como es el de Carroll, no se puede eludir el dominio del conocimiento sociocultural, el cual se refleja a través del uso apropiado (la adecuación); para este autor, este concepto significa el grado en que el candidato entiende y usa la lengua contemporánea con la variedad (modismos, argot, etc.) apropiada a la situación concreta y a la relación social en cuestión. Otro punto que Carroll propone tener en cuenta lo constituye la

independencia, que se refiere al grado de necesidad de aclaraciones o ayuda por parte del interlocutor. Relacionado con el concepto anterior se encuentra la repetición, que se refiere a la necesidad del candidato de que le repitan algo o a la de tener que repetir sus palabras él mismo para que le entiendan, o al hecho de verse obligado a usar las mismas expresiones por carecer de otras. En último lugar, Carroll propone considerar la vacilación: es decir, fijarnos en si el candidato presenta vacilaciones y/o falsos comienzos.

Estos parámetros que acabamos de comentar sirven para delimitar unos criterios de evaluación cualitativos, con referencia a un criterio, si bien también pueden suministrar una valoración cuantitativa, en cuanto que el nivel que el candidato alcanza dentro de tales parámetros sirve para delimitar unos niveles de actuación. Para Carroll, estos niveles aparecen definidos del 1 al 9 en su escala de evaluación general para el inglés:

9. Usuario experto. Se comunica con dominio, precisión y estilo. Se maneja con comodidad en un inglés idiomático y especializado.
8. Usuario muy bueno. Presenta los temas de

forma clara y lógica, con buen estilo, y sabe apreciar los indicadores de estilo. A menudo se aproxima a la competencia bilingüe.

7. Usuario bueno. Puede desenvolverse en la mayoría de las situaciones en un medio anglo parlante. Algunas equivocaciones y restricciones en su uso de la lengua no impiden la comunicación.
6. Usuario competente. Aunque se desenvuelve bien en la mayoría de las situaciones con las que se puede encontrar, presenta algunas deficiencias con relación a la fluidez y la precisión; ocasionalmente, le surgirán malentendidos o cometerá errores significativos.
5. Usuario regular. Aunque en general se maneja suficientemente como para comunicarse, a menudo usa una lengua descuidada o inapropiada.
4. Usuario marginal. Al faltarle estilo, fluidez y precisión, no resulta fácil comunicarse con él, su acento y su uso (use) de la lengua producen malentendidos. En general puede sobrevivir sin colapsos lingüísticos serios.
3. Usuario extremadamente limitado. No tiene un conocimiento activo de la lengua que le permita manejarse en la vida cotidiana, pero

es mejor que un principiante total. Sus destrezas receptivas y las productivas no le permiten una comunicación continuada.

2. Usuario intermitente. Actuación por debajo de un nivel de conocimiento activo de la lengua cotidiana. La comunicación sólo se produce esporádicamente.

1/0. No usuario. Puede incluso no reconocer con certeza la lengua que se está usando.

Estas bandas diseñadas por Carroll, conocidas como ya se ha dicho como las bandas Pergamon, constituyen el modelo para la evaluación de la competencia comunicativa de la lengua inglesa - en general - desde presupuestos "subjetivos" dotados de "objetividad". Además de esta clasificación general, Carroll también diseñó bandas específicas para evaluar la expresión oral a través de entrevistas, así como para la expresión escrita.

Otro ejemplo de bandas, también para el inglés, lo constituyen las definidas por Bachman y Palmer (1983). Según sus autores, estas escalas para evaluar la expresión oral están pensadas para que dos entrevistadores evalúen al candidato respecto a la representación apropiada de actos de habla en forma de tareas. Las entrevistas orales

se formulan como intercambios de preguntas y respuestas - con lo cual, vemos que, de algún modo, también está presente la comprensión auditiva -, constando, asimismo, de la exposición oral de un tema cuyo contenido resulte conocido para el candidato. La graduación que proponen estos autores - en una escala de 4 a 0 - es la siguiente:

4. Vocabulario extenso. Excelente cohesión.
Excelente organización de discurso.
3. Vocabulario amplio. Buena cohesión. Buena organización del discurso.
2. Vocabulario de tamaño moderado. Cohesión moderada. Organización de discurso pobre .
1. Vocabulario escaso. Muy poca cohesión.
Organización del discurso pobre.
0. Vocabulario extremadamente limitado. No hay cohesión. Organización del discurso pobre.

Podemos ver que a estas bandas se asientan en unos criterios de tipo pragmático, que dan un especial valor a los elementos discursivos como la organización y la cohesión.

Uno de los modelos de bandas más difundido actualmente lo constituyen, sin duda, las Proficiency Guidelines, definidas por ACTFL. Estas guías, un tipo de bandas con una escala, existen

para todas las destrezas: comprensión lectora, comprensión auditiva, expresión escrita, expresión oral, así como para el conocimiento cultural. Las guías ACTFL se entienden en cinco niveles - cero, novato, intermedio, avanzado y superior -, aunque en realidad con las subdivisiones en tres de ellos - novato bajo, medio y alto; intermedio bajo, medio y alto, avanzado y avanzado plus - resultan diez niveles. Las guías se han experimentado especialmente para la evaluación de la expresión oral, que se realiza en forma de entrevista cara a cara entre un entrevistador y un candidato.

Existen unas guías de proficiencia del español definidas por ACTFL, de cuyo nivel avanzado ofrecemos una descripción sumaria en el capítulo III (apartado 3.2.2.) al hablar de la fijación del nivel en el examen TELE. De los otros niveles, dada la prolijidad de las descripciones, no nos parece oportuno ofrecer la traducción en esta tesis. Sin embargo, incluimos un pequeño resumen realizado en 1989 por la profesora Griffin (entrevistadora de ACTFL), en el que se especifican las diferencias básicas entre los diversos niveles de dominio lingüístico según estas guías.

SUPERIOR Puede defender una opinión, formular hipótesis, expresar ideas abstractas. Sabe defenderse en una situación espontánea.

AVANZADO PLUS Puede mantener el nivel "Superior" a veces, pero no consistentemente.

AVANZADO Puede narrar y describir usando el pasado, presente y futuro. Puede defenderse en una situación con complicaciones en la que haya que expresar necesidades básicas.

INTERMEDIO ALTO Puede mantener un nivel "Avanzado" a veces, pero no consistentemente.

INTERMEDIO MEDIO Puede utilizar la lengua con creatividad, hacer y contestar preguntas sobre asuntos habituales.

INTERMEDIO BAJO Se defiende en una situación sin complicaciones.

NOVATO ALTO	Puede mantener un nivel "Intermedio" a <u>veces</u> , pero no consistentemente.
NOVATO MEDIO	Carece de habilidad funcional. Conocimientos limitados a frases aprendidas de memoria.
0 (CERO).	Carece de conocimientos lingüísticos.

Este tipo de evaluación, mediante bandas que definen niveles, se usa especialmente para averiguar competencia en las destrezas de expresión escrita y expresión oral, ya que, como mencionábamos al inicio de este apartado, la calificación de estas destrezas se escapa a las mediciones "objetivas".

La carencia en español de un sistema de bandas con escalas, que permitiera medir la expresión oral en entrevistas no planteadas de acuerdo con los presupuestos de ACTFL, me indujo al diseño de unas bandas ("Bandas Bordón": 1990) con cinco niveles (del 4 al 0), que intentan, asimismo, asignar un valor cuantitativo a descripciones cualitativas.

El propósito de estas bandas, basadas en los presupuestos definidos por Carroll, era facilitar la calificación de una entrevista oral, dirigida a clasificar a un grupo de estudiantes norteamericanos en diversas clases de conversación. La escala se especifica como sigue

4 Experto: Desarrolla plenamente la situación comunicativa. Interpreta el tono y la actitud. Fluidez y velocidad apropiadas a la situación. Léxico apropiado. Uso correcto de la gramática.

3. Bueno: Desarrolla con éxito la situación comunicativa. Puede tener problemas con el tono y la actitud. Vacila a veces en la fluidez y la velocidad. Léxico más o menos apropiado aunque no muy rico. Usa la gramática bastante bien, pero puede presentar fallos.

2. Regular: Lleva a cabo más o menos la situación comunicativa, aunque no se adapte al tono ni a la actitud. Tiene poca fluidez y velocidad. El léxico es pobre y suele repetir las mismas palabras. Fallos en la gramática (morfología y sintaxis).

1. Flojo: Tiene problemas para desarrollar la situación comunicativa. No entiende ni el tono ni la actitud. Carece de fluidez y

velocidad. Léxico muy limitado. Gramática muy mala.

0. Nulo: Carece de competencia.

La entrevista en la que se aplicó esta escala consistía en una entrevista cara a cara de 10 minutos de duración. La interacción entre la profesora y el alumno se realizó a través de situaciones, en las que ambos interlocutores representaban un papel. Antes de acometer las situaciones que requerían role-playing, se realizó una fase de precalentamiento; igualmente, al finalizar las situaciones, la examinadora volvió a plantear al candidato una serie de preguntas distendidas al margen de la tarea del examen para, de este modo, finalizar la entrevista de forma relajada.

Estas bandas fueron utilizadas por tres profesoras (la diseñadora y otras dos) y, en el caso concreto en que fueron adoptadas, funcionaron con éxito puesto que la clasificación resultó satisfactoria. Debemos añadir, sin embargo, que se trató de una aplicación a pequeña escala y que las bandas precisan de mayor experimentación para poder ser adoptadas como un criterio de evaluación fiable.

De los criterios de evaluación utilizados para el examen TELE, así como de la forma de puntuar cada una de las pruebas y el examen total, hablamos en detalle en el capítulo IV (apartados 4.2., 4.2.1., 4.2.2., 4.2.3., 4.4.4.).

2.3.4. Algunas muestras para la evaluación de las pruebas de exámenes de español como lengua extranjera.

Puesto que en esta tesis se analiza un examen de proficiencia para el español, nos parece oportuno incluir una referencia a la forma de examinar la lengua, evaluar la actuación del candidato y, finalmente, calificar los resultados, en otros exámenes de características similares al TELE en cuanto que el fin que persiguen es también determinar un cierto nivel de proficiencia.

En primer lugar, nos referiremos al examen para la obtención del C.E.U.S. (Certificado de Español de la Universidad de Salamanca) de nivel intermedio. Podemos detectar ciertas afinidades de planteamientos generales entre el CEUS (1989) y el TELE (1987), lo cual no nos debe sorprender puesto que en ambos casos el equipo confeccionador se basó para su diseño en presupuestos comunicativos.

Asimismo, el objetivo de ambos exámenes consiste en establecer el nivel - intermedio también en ambos - de competencia comunicativa del candidato. Sin embargo, las semejanzas son menores en lo que se refiere a las partes del examen y a los tipos de pruebas. En el CEUS, se ha incluido una sección DOMINIO DEL ESPAÑOL que consiste en pruebas para determinar conocimientos morfosintácticos. En el TELE, la evaluación de los conocimientos gramaticales se hace desde el parámetro Precisión Lingüística en los exámenes de expresión escrita y expresión oral.

Para la calificación del examen para la obtención del CEUS, hay que sumar los puntos obtenidos en la PARTE A - el examen escrito - y la PARTE B - el examen oral.

La parte A, tiene un valor total de 100 puntos, repartidos del siguiente modo:

- Comprensión lectora: 30 puntos.
- Producción escrita: 20 puntos.
- Dominio del español: 20 puntos.
- Comprensión auditiva: 30 puntos.

La parte B vale 20 puntos y es necesario que el candidato alcance por lo menos 10 puntos en el examen oral para proceder a la suma de las puntuaciones de ambas partes.

Para poder obtener el CEUS, es necesario un resultado mínimo de 96 puntos: un 80 por ciento de los 120 puntos del total.

Con el fin de facilitar la calificación, se han descrito los objetivos que se pretende evaluar en cada una de las destrezas. Sin embargo, nos parece que estos criterios sólo se pueden aplicar a la calificación de las pruebas de producción escrita y expresión oral en las que se dan respuestas abiertas.

Para la producción escrita (p. 9), se ofrece la siguiente descripción de objetivos:

"El aspirante, además de ser capaz de producir textos no complejos (instancias sencillas, documentos convencionales, solicitudes de información, etc.), cartas informales sin excesivas complicaciones a familiares y amigos, estará en condiciones de hacer descripciones sencillas (por ejemplo, sobre el lugar donde ha pasado sus vacaciones), pequeñas narraciones (su reciente visita al banco, por ejemplo) e, igualmente, comunicar por escrito informaciones referidas a la vida cotidiana o a aspectos no muy especializados".

Respecto a los presupuestos que se contemplarán en la ejecución de la tarea, se destacan los siguientes puntos:

- Redactará sin faltas morfosintácticas graves. Será fundamental el criterio de corrección gramatical en los aspectos lingüísticos básicos.
- El empleo del vocabulario se adecuará al registro y al tono de los documentos cuya producción se le encargue. Se valorará más la correcta utilización que la cantidad de léxico empleado.
- El mensaje será comprensible y se adecuará a lo que se le pida en las instrucciones y el registro que se le indique. Estructurará con coherencia el texto que produzca, de acuerdo con los instrumentos que le proporcione la lengua en cuestión.

Creemos que este tipo de descripción (como comentaremos a propósito del examen TELE 4.2.2) se basa en planteamientos teóricos muy rigurosos y puede constituir una herramienta muy útil para dotar de objetividad a la evaluación subjetiva. También creemos que definiciones que aparecen muy claras e inequívocas para el diseñador, resultan a menudo confusas y ambiguas para quien se enfrenta a ellas por primera vez. Términos como "complejo" o "sencillo" pueden variar mucho en su apreciación de un evaluador a otro, salvo que se ofrezca una caracterización de lo que es complejo o sencillo respecto a esa tarea en particular. No queremos,

sin embargo, caer en la crítica fácil y sin fundamento porque no hemos experimentado la evaluación de esta prueba con estos criterios ni tampoco hemos sido entrenados en su uso. Esto, sin duda, nos proporcionaría una idea más justa de lo que conllevan los presupuestos expresados en la definición.

Con todo, nos gustaría incluir algunas observaciones. Nos parece detectar una cierta contradicción entre "comunicar por escrito informaciones referidas a la vida cotidiana o a aspectos no muy especializados" y "El empleo del vocabulario se adecuará al registro y al tono de los documentos cuya producción se le encargue. Se valorará más la correcta utilización que la cantidad de léxico empleado".

La opción A (p.17) para la prueba de producción escrita dice así:

"Usted está de vacaciones por España. En este viaje ha tenido un accidente en el que, afortunadamente, no le ha sucedido nada. Sin embargo, su coche ha quedado muy mal y usted tuvo que dejarlo en España. Pero ahora desea traerlo a su país.

Escriba una carta a la Oficina en España de su Compañía de Seguros indicando entre otras cosas:

... cómo fue el accidente.
 ... qué daños tiene su vehículo.
 Indique cuál es el motivo de su carta y
 qué es lo que desea que ellos hagan.
 Empiece y termine la carta como si ésta
 fuera real."

La contradicción que notamos se refiere a que, por un lado, se habla de aspectos no muy especializados respecto a la producción escrita y, por otro, se pide la correcta utilización del léxico. Si la tarea consiste en escribir acerca de los daños en un coche - tarea que, por otra parte, puede ser muy auténtica -, nos parece que, por fuerza necesitaremos un vocabulario especializado como "aleta", "capó", "abolladura", etc.

En otro orden de cosas, también existe una contradicción entre las formas verbales adoptadas en las instrucciones: "está", "ha quedado", "tuvo", produciéndose una secuencia sin cohesión temporal. Asimismo resulta incoherente el decir "Usted está... en España", en relación con "... desea traerlo a su país.". En español las cosas se "traen" al lugar donde se halla el que está hablando, si no, hay que decir: "llevar". Así, dado el uso confuso de los tiempos, no sabemos si se trata de "llevar" o "traer".

Hemos incluido esta pequeña crítica sobre las imprecisiones de la instrucción porque queremos hacer hincapié en que la cuestión de formular instrucciones para las pruebas de un

examen constituye una tarea en sí, en la que el redactor debe poner el máximo cuidado. Al preparar la administración del examen TELE, así como durante su aplicación, también han sido detectados ciertos pequeños fallos en las instrucciones que se comentarán en el capítulo V (5.1.1.).

En las pruebas de comprensión lectora, comprensión auditiva y dominio del español del CEUS se usan items de selección múltiple, de verdadero o falso o de identificación de un dibujo, con lo que se obtienen respuestas cerradas. Así pues, para la calificación no hay más que proceder a contabilizar los errores y los aciertos. Lo que no queda muy claro en la sección (pp. 12, 13, 14) que recoge la valoración de cada parte es cómo se distribuyen los puntos para cada sección.

Para la prueba de producción oral, los objetivos que se pretenden evaluar se especifican así (p. 10):

"El aspirante al C.E.U.S. estará en condiciones de afrontar una gran variedad de conversaciones, tales como: el intercambio con un hablante desconocido y/o conocido sin lazos íntimos de amistad; relaciones de cortesía

establecidas en actos sociales de carácter general; conversaciones habituales en un ambiente familiar o laboral, etc. Todavía depende del contexto, y en el caso de que la conversación incluya situaciones o temas novedosos, el sujeto será capaz de interrogar o hacer partícipes a sus interlocutores de su dificultad, mediante los mecanismos adecuados (solicitud de una aclaración, una repetición, etc.). La lengua le sirve tanto para dar información sobre las cosas, como para dar opiniones y reflexionar sobre ellas.

Comprenderá a su interlocutor, siempre que este se exprese a una velocidad normal, en una situación habitual de conversación. Al intervenir lo hará de acuerdo con la situación y el tema de que se hable. Además podrá exponer su punto de vista, razonando sus opiniones.

A pesar de que su léxico no sea muy rico y variado, no entorpecerá la comprensión de su oyente y estará en condiciones de llevar fluidamente la conversación, manteniendo la atención de su interlocutor.

Su pronunciación no será un obstáculo para hacerse entender, aun evidenciando claramente su origen.

Los errores que pueda cometer no provocarán interferencias insalvables en la comunicación."

Estos son los criterios de evaluación para la valoración que se aplican a la producción oral. Esta consiste en una PARTE A en la que, en primer lugar, el candidato y el entrevistador tienen que establecer un diálogo en torno a dos o tres cuestiones derivadas directamente de un soporte gráfico (en el ejemplo de la p.41, una fotografía). En segunda instancia, se establecerá un diálogo en torno a dos o tres cuestiones sugeridas a partir del soporte gráfico. En tercer lugar, se entablará un diálogo en torno a dos o tres cuestiones relacionadas indirectamente con el soporte gráfico.

La PARTE B - cito textualmente - dice: "Evalúa la capacidad del aspirante para leer textos escritos en español, en lo referente a la pronunciación y la fluidez. Consta de un EJERCICIO UNICO, consistente en la lectura de un texto escrito." (p.15).

A continuación, comentaremos los criterios de valoración de las pruebas para la obtención del Diploma Básico de Español como Lengua Extranjera otorgado por el Ministerio de Educación y Ciencia.

El examen para el Diploma Básico consta de tres partes:

- Prueba A: Comprensión y expresión oral.
- Prueba B: Comprensión y Expresión escrita.
- Prueba C: Gramática y vocabulario.

La Prueba A, a su vez, incluye ejercicios de Comprensión Auditiva (I) , de Expresión Oral (II y III) y de Interacción (IV).

Ejercicio I. Comprensión Auditiva. Consiste en escuchar tres textos (avisos públicos, noticias radiofónicas, informaciones variadas, etc.), y, posteriormente, responder con "sí" o "no" a cinco preguntas. Como este ejercicio produce respuestas cerradas, para su calificación no hay más que contabilizar los aciertos o los errores. El valor total es de 15 puntos: 3 puntos para cada respuesta.

Los ejercicios de expresión oral (II, III y IV) producen respuestas abiertas, por lo cual se calificarán de acuerdo con unos criterios de evaluación (descritos a continuación) que tienen en cuenta una serie de presupuestos y que determinan tres puntuaciones (el número de puntos varía de uno a otro ejercicio) para calificar la actuación del candidato.

Ejercicio II. Expresión. Consiste en que el candidato se manifieste oralmente asumiendo el

papel de un personaje que aparece, en tres viñetas sucesivas, en una situación de la vida cotidiana .

Este ejercicio tiene un valor total de 15 puntos: 5 para la representación de cada viñeta, repartidos entre adecuación sociolingüística (1 , 0'5, 0), corrección gramatical (2 , 1, 0), corrección fonética (2 , 1, 0).

Los criterios propuestos para esta prueba aparecen definidos en estos términos: "Lo primero que habrá de ser calificado será, pues, la adecuación de lo dicho por el examinando a lo que diría el personaje de la lámina. Se trata de calificar, por tanto, la capacidad del examinando para desenvolverse en español en circunstancias corrientes." (p.2). La "adecuación" se refiere al mayor o menor grado de coincidencia que se dé entre el acto de habla realizado por el candidato y lo que diría el personaje representado en el dibujo.

"En segundo lugar habrá de ser calificada la corrección gramatical y léxica del acto de habla en cuestión." (p.3) Este criterio considera la medida en que los errores gramaticales pueden interrumpir la comunicación.

"En tercer lugar se calificará la pronunciación: corrección fonética y entonación". (p.3). Como en el criterio anterior, se penaliza

el error que interrumpe o daña seriamente la comunicación.

Ejercicio III. Expresión: exposición. En este ejercicio, el tribunal le presenta al candidato tres temas de interés general con un cuestionario para cada uno de ellos. El candidato tiene que elegir un tema y hablar sobre él entre 2 y 5 minutos.

Este ejercicio tiene un valor de 5 puntos en total, que se distribuyen así: 2 puntos (2, 1, 0) para la expresión de contenidos e ideas; 2 (2, 1, 0) puntos para la entonación y 1 punto (1, 0'5, 0) para la fluidez.

Los criterios para la evaluación de esta prueba afirman que se valorará en primer lugar la competencia comunicativa, la cual se describe en relación con la información que aporte el candidato y se mide en términos de si el oyente va a precisar o no aclaraciones. También se tendrá en cuenta si existen o no fragmentos vacíos de significado o incoherentes con el resto del discurso.

Respecto a la pronunciación, se valorará en cuanto a la corrección fonética y la entonación (si es adecuada, o si puede llegar a interferir en la comunicación o, incluso, romperla). Se

considerará, asimismo, si el oyente precisa o no aclaraciones para poder entender el discurso del candidato.

Para la fluidez, se tendrá en cuenta si el discurso es o no sincopado y si las interrupciones dañan o no la información.

Ejercicio IV. Interacción: conversación. En este ejercicio, el candidato tiene que "mantener una conversación con los miembros del tribunal" (sic), basándose en el tema que haya expuesto en el ejercicio anterior. El candidato deberá contestar preguntas, formularlas, solicitar aclaraciones, etc.

La prueba tiene un total de 15 puntos de los que un máximo de 4 (4, 3, 2-0) corresponden a la interacción lingüística. A la corrección gramatical y léxica se le otorgan 3 puntos (3, 2, 1-0); los mismos que se le asignan a la pronunciación (3, 2, 1-0). Por último, se considera la fluidez que tiene una puntuación máxima de 5 (5, 4-3, 2-0).

Para calificar la interacción lingüística del candidato, se tendrá en cuenta su capacidad de comprensión y reacción: contestar adecuadamente a las preguntas que se le formulan y ser capaz de tomar la iniciativa en el diálogo.

Respecto a la corrección gramatical y léxica se considera si existen o no errores de este tipo y, en el caso de haberlos, si alteran o impiden la comunicación.

El mismo criterio se puede aplicar a la pronunciación (corrección fonética y entonación). Se penalizarán los errores que suponen un impedimento para la comunicación o una ruptura de la misma.

Para la fluidez se tiene en cuenta si el discurso es o no sincopado o si las interrupciones pueden dañar la comunicación o, incluso, llegar a anularla.

Como decíamos a propósito de los criterios para la corrección del examen para la obtención del C.E.U.S., no podemos hacer una crítica en profundidad de este examen, puesto que no estamos en posesión de los datos suficientes ya que sólo disponemos de la información publicada por las instituciones que los administran. Sin embargo, pensamos que ciertas observaciones pueden resultar pertinentes.

En mi opinión (y hablo desde mi experiencia como evaluadora), los criterios de evaluación para el Diploma Básico del MEC me resultan excesivamente prolijos. Creo que un exceso de

detalle no siempre resulta positivo. Me parece un poco desproporcionada la relación entre la tarea del candidato y la del evaluador. Es decir, puesto que los ejercicios II, III y IV se refieren a la expresión oral, se podrían unificar las instrucciones para calificar la pronunciación y la fluidez, cuyas descripciones, por otra parte, no difieren tanto de una prueba a otra.

Al carecer de ejemplos de la realización de la prueba oral, no me siento plenamente capacitada para opinar. No obstante, cuando se habla en el ejercicio II de "adecuación de lo dicho por el examinando a lo que diría el personaje de la lámina", me pregunto si dicha lámina es lo suficientemente expresiva como para que el candidato extraiga esa información. En los criterios de evaluación para este mismo ejercicio, me resultaría, como evaluadora, un poco extraño tener que valorar el acto de habla que produzca el candidato en relación "con lo que diría el personaje representado", porque, por lo general, es plausible suponer que el personaje representado pueda decir muchas y muy distintas cosas.

La publicación informativa del Diploma Básico que obra en mi poder (1989 y hojas informativas sin fecha, recibidas en 1990) no proporciona detalles acerca de cuántas personas

componen el tribunal que habla con el candidato, ni cómo se realiza el proceso (si existen turnos de palabras, si uno habla y otros observan, si se graba la prueba, etc.). Si, como deduzco de la lectura de las instrucciones, más de una persona (¿2, 3?) se dirige a un solo candidato, me parece un procedimiento muy poco comunicativo, tanto por falta de autenticidad (de la situación actual y respecto a la actuación futura) como por el hecho de que pueda producir el rechazo del candidato, influyendo negativamente en su actuación.

La Prueba B tiene un valor total de 50 puntos. De ellos, 20 corresponden a la prueba de Comprensión Escrita (Ejercicio I), dividiéndose, a su vez, en 10 puntos para cinco preguntas de verdadero o falso (2 puntos cada una) sobre dos textos; y, otros 10 puntos para cinco preguntas de selección múltiple sobre un artículo de opinión. Como en este ejercicio se obtienen respuestas cerradas, para calificar no hay más que contabilizar los resultados.

El Ejercicio II - Expresión Escrita - tiene un valor total de 30 puntos, que se distribuyen en 15 puntos para una carta con instrucciones sobre el contenido, y otros 15 puntos para una redacción sobre uno de los libros propuestos. Los 15 puntos se reparten, a su vez, - tanto en la carta como en

la redacción - entre 5 puntos para el contenido, otros 5 puntos para la corrección gramatical y los últimos 5 puntos para la riqueza de expresión y vocabulario. En los tres presupuestos (contenido, gramática, vocabulario), se han previsto cuatro niveles de actuación que se corresponden con la puntuaciones 5-4, 3-2, 1, 0.

Para la valoración del contenido, se tiene en cuenta que en el texto producido por el alumno se recojan las sugerencias del enunciado y que dicho texto sea coherente.

En la corrección gramatical, se considera la cantidad y la calidad de los errores morfosintácticos y/o de ortografía.

Prueba C. Gramática y Vocabulario.

Consiste en varios ejercicios en los que se obtienen respuestas cerradas. Por lo tanto, la calificación se realiza contabilizando los resultados. El total de puntos para esta prueba es de 50, repartidos del siguiente modo: 10 puntos para el texto incompleto (10 huecos; 1 punto por hueco), y 40 puntos para los items de selección múltiple (1 punto por palabra).

Estos criterios de evaluación para la calificación del Diploma Básico otorgado por el MEC, fueron publicados en 1989, por lo cual no fueron tomados en consideración para los criterios

de evaluación y calificación del examen TELE, que se diseñó a lo largo del curso académico 1986-1987.

Unos criterios que, en cambio, fueron tomados en cuenta por el grupo elaborador del examen TELE son los definidos por la International Certificate Conference de las Universidades Populares Alemanas para la obtención del Certificado de Español, cuya descripción apareció en la publicación Certificado de Español (2ª edición corregida, 1986).

El examen para la obtención del Certificado consta de las siguientes partes:

- Prueba de Comprensión de lectura. Consiste en 5 textos, cuya comprensión por parte del candidato se determina con 15 items de selección múltiple. El valor total de la prueba es de 30 puntos (2 puntos por item). Al tratarse de respuestas cerradas, para calificar la prueba no hay más que contabilizar los resultados.
- Prueba de expresión escrita. Consiste en escribir una carta de aproximadamente 100 palabras, siguiendo unas instrucciones con cinco indicaciones. A esta prueba se le otorga una puntuación de 15 puntos. La calificación se realiza teniendo en cuenta un criterio de

aceptabilidad comunicativa (6 puntos) y corrección lingüística (9 puntos).

- Prueba de comprensión auditiva. Consta de una Parte A: un texto auditivo del que el candidato tiene que demostrar su comprensión mediante 20 items de verdadero o falso. Y, una Parte B: 5 textos breves, cuya comprensión probará el candidato a través de 1 item de selección múltiple para cada texto. La prueba tiene una puntuación total de 30 puntos.

- Vocabulario y estructuras. Esta prueba está compuesta por 60 items, la mitad de los cuales requieren como respuesta rellenar un espacio en blanco con la palabra adecuada. La otra mitad se resuelve a través de items de selección múltiple. El valor total de la prueba es de 15 puntos.

- Expresión oral. Consta de dos partes: A y B. En la Parte A, el candidato tiene que desenvolverse en cinco situaciones comunicativas. En las instrucciones se le dan tres puntos orientativos para la resolución de la tarea.

Un ejemplo sería:

"Un amigo español viene por primera vez a su ciudad y le pregunta lo que puede hacer el fin de semana. Ofrézcale acompañarle y propóngale lo que podrían hacer juntos."

Cada situación vale 1'5 puntos, siendo la puntuación total de las 5 situaciones de 7'5 puntos.

En la Parte B, se lleva a cabo una conversación guiada - una especie de entrevista - en la que los examinadores se atienen a un texto preparado con 9 estímulos para "conversar" con el candidato. Esta parte vale 18 puntos.

Además de los puntos otorgados a cada parte, en función del éxito - en cuanto al objetivo de comunicarse - la resolución de las tareas, se dan 3 puntos a la capacidad de comunicación lingüística, y 1'5 a la pronunciación y entonación. El total de puntos asignados a la prueba es de 30.

Para aprobar el examen, el alumno tendrá que obtener el 60 por ciento de la puntuación máxima.

En general, estamos de acuerdo con el planteamiento del examen, así como con el tipo de pruebas elegido para examinar las distintas destrezas.

Para la comprensión de lectura, se han adoptado items de selección múltiple con cuatro opciones: el mismo procedimiento que hemos usado para evaluar esta destreza en el examen TELE.

Hemos visto que la habilidad del candidato para la expresión escrita se evalúa requiriéndole que redacte una carta. La tarea que, a nuestro parecer, reúne mayores garantías de autenticidad y

que, por lo tanto, también adoptamos en el examen TELE.

Respecto a los procedimientos para medir la comprensión auditiva, estamos de acuerdo con el formato de prueba de selección múltiple adoptado para la Parte B. Sin embargo, no somos partidarios de las pruebas cerradas que contemplan únicamente las opciones verdadero o falso (cfr. 2.3.1.).

Nuestra mayor discrepancia con este examen se produce en la forma de llevar a cabo la "entrevista guiada", ya que nos parece una fórmula totalmente forzada y artificiosa.

III. CONFECCION DE UN EXAMEN COMUNICATIVO

Al principio del capítulo II ya afirmábamos la dificultad que supone evaluar o examinar algo tan impreciso como es la lengua. Hacerlo desde un enfoque comunicativo plantea todavía mayores problemas. En los exámenes orientados al sistema lingüístico, la descomposición de la lengua en elementos gramaticales facilita la tarea de definición del contenido del examen, de su nivel, de la construcción de items con respuesta cerrada y, por lo tanto, la posibilidad de una evaluación cuantitativa y "objetiva". Sin embargo, ese tipo de examen es absolutamente limitado y nos nos dice nada sobre la competencia comunicativa del candidato; tampoco nos puede ayudar a tomar decisiones significativas, excepto la de aconsejar al estudiante que repase los puntos de gramática en los que ha fallado.

Swain (1985), consciente de los múltiples problemas que acarrea el planteamiento del testing comunicativo, propone, en un intento por aglutinar los puntos principales de las investigaciones al respecto, unos principios generales sobre los que basarse:

1. Saber sacar partido de lo que ya conocemos.
2. Concentrarse en el contenido.
3. Inclinarsse por lo mejor.
4. Buscar posibles aplicaciones futuras.

El primer principio supone que para confeccionar nuestro examen debemos aprovecharnos de lo que ya existe, tanto en el terreno teórico como en el práctico. Es decir, si ya existe una noción de competencia comunicativa satisfactoria (como marco teórico que proporciona la base de lo que pretende obtener el examen), debemos usar esta como punto de referencia y no reinventar la nuestra propia. Por otra parte, desde el punto de vista práctico, podemos servirnos de ejemplos y modelos existentes.

En el segundo punto, Swain se refiere tanto al contenido del material usado como base de actividades lingüísticas comunicativas, como a las tareas usadas para obtener comportamientos de lengua comunicativa. Para asegurar que los materiales y las tareas produzcan lengua comunicativa (que para esta autora incluye actuación sociolingüística, discursiva, gramatical y estratégica), Swain considera que el contenido debe reflejar al menos las cuatro características siguientes: motivación (más fácil con exámenes para poblaciones específicas y más difícil para

exámenes destinados a una población muy general)); substanciación, es decir, que se le proporcione al candidato alguna información nueva que le incentive para proseguir con la tarea; integración, en el sentido de que exista un tema central en torno al que giren toda la información y las tareas (esto nos parece factible en exámenes a pequeña escala; en los de proficiencia para grupos numerosos opinamos que puede resultar un poco forzado y falso); y, por último, la interacción: plantear tareas, cuya resolución requiera que los candidatos "interaccionen" entre ellos (algo que también nos parece únicamente aplicable en exámenes con candidatos que ya se conozcan previamente y estén acostumbrados a resolver tareas juntos; de otro modo puede resultar altamente complicado).

El tercer principio propugna hacer todo lo posible para obtener la mejor actuación posible del candidato. Dejarle todo el tiempo que necesite, permitir el uso de diccionarios, darle la oportunidad de revisar el trabajo al día siguiente.

El último punto se refiere al efecto que el examen tiene en las prácticas de enseñanza.

Estos puntos de Swain - en nuestra opinión interesantes y sensatos - sólo resultan posibles,

sin embargo, en el ámbito de los exámenes que se generan dentro de un programa de enseñanza. En un examen de proficiencia a gran escala, como ya mencionábamos, resulta difícil hacer girar todo en torno a un tema que resulte interesante para una población muy general y heterogénea. Es, asimismo, impracticable dar la oportunidad al candidato de revisar el examen al día siguiente (algo que nos parece excelente, sin embargo, como medio de autoevaluación a lo largo de un curso de lengua). En cualquier caso, los cuatro puntos propuestos por Swain, especialmente el primero, nos parecen dignos de consideración al plantearnos la confección de un examen comunicativo.

Antes de adentrarnos en lo que es la tarea específica de construcción de un examen comunicativo, queríamos reflexionar sobre algunos conceptos que hemos reconocido como fundamentales en un examen: la validez y la fiabilidad, tratando de establecer qué significan dentro del paradigma comunicativo. También nos parece importante dedicar unas líneas a la cuestión de la autenticidad, ya que esta característica se suele tomar como garantía del enfoque comunicativo de modo que, de no producirse, invalidaría la comunicatividad de una tarea o prueba en un examen de esta índole.

3.1. La validez y la fiabilidad de un examen. comunicativo.

La validez, como veíamos antes (cap. II, 2.1.4.), constituye uno de los requisitos indispensables para un buen examen. Se entiende por validez que un examen mida lo que se pretende que deba medir. Así pues, si nos planteamos un examen comunicativo, el examen tendrá que proporcionarnos información sobre la competencia comunicativa del candidato lo cual para nosotros entraña conocimientos lingüísticos, socioculturales, pragmáticos y estratégicos. Imaginemos, por ejemplo, que, a pesar de nuestros planteamientos comunicativos, sólo hemos sido capaces de averiguar la competencia lingüística del candidato y apenas contamos con datos para opinar sobre cualquier otro tipo de competencia; en este caso el examen no resultaría válido: no ha medido lo que queríamos medir, no hemos obtenido la información deseada y, por lo tanto, no nos permite tomar las decisiones adecuadas.

Los expertos en el tema distinguen entre varios tipos de validez: de construcción, de

contenido, de apariencia y relacionada con el criterio.

Respecto a la validez de construcción, Cronbach (1971) y Anastasi (1982) opinan que esta abarca cualquier otro tipo de validez; en concreto, para esta última autora, sólo podemos desubrir lo que mide un examen a través de la investigación empírica de las relaciones entre los resultados de un examen con otros datos externos. Weir (1988), por su parte, piensa que los datos empíricos externos son necesarios pero no suficientes para establecer la adecuación de un examen respecto a los fines para los que está destinado y así recomienda a los confeccionadores de exámenes concebidos dentro del paradigma comunicativo que intenten establecer una validez de construcción a priori en las fases de diseño y de puesta en práctica. Para él es evidente que cuanto más capaces seamos de describir a priori plenamente la construcción teórica de lo que intentamos medir, podrían ser más significativos los procedimientos estadísticos que contribuyen a la validación del contenido.

Weir (op. cit.) opina que la falta de una teoría adecuada de uso de la lengua hace que los intentos apriorísticos de determinar la validez de construcción de exámenes de proficiencia nos

lleven a tomar en consideración cuestiones que, en realidad, tienen más que ver con la validez de contenido. Es decir, cuanto más intenta el examen imitar las dimensiones de actuación observable y aproximarse a lo que se conoce de esa actuación, más probabilidades existen de que el examen posea validez de contenido y de construcción. Sin embargo, Weir considera problemático establecer la validez de contenido a causa de la dificultad que supone caracterizar la proficiencia lingüística con suficiente precisión como para asegurar la representatividad de la muestra de tareas incluidas en el examen.

No obstante, con relación al muestrario de tareas que impliquen la puesta en práctica de distintas destrezas y subdestrezas, creemos que resulta enormemente útil y esclarecedora la taxonomía descrita por Munby (1978) para el diseño de un "syllabus" comunicativo, así como la adaptación que hace Carroll (1980) de esta taxonomía para aplicarla al diseño de un examen comunicativo de actuación.

La validez de apariencia no se refiere a los aspectos técnicos de la misma, esto es, a si el examen mide exactamente lo que tiene que medir, sino a cómo se muestra el examen externamente - reflejo del trabajo de una serie de expertos - y

a la reacción que produce en examinadores y examinandos. Un examen puede ser perfectamente válido de acuerdo con procedimientos estadísticos y, sin embargo, contener una serie de items o tareas que resulten inapropiados para ciertos estudiantes o para determinadas culturas. A nuestro modo de ver, es difícil que se produzca esta situación si se ha hecho un buen diseño del examen en el que se hayan tenido en cuenta factores como el tipo de candidato, sus necesidades comunicativas, etc. Teniendo en cuenta todos los factores de este tipo, se obviaría el problema de la validez de apariencia, aspecto sobre el que volveremos a tratar en el apartado referente a la autenticidad (3.1.1).

La validez referida al criterio es un concepto a posteriori, predominantemente cuantitativo, que se refiere hasta qué punto los resultados de un examen son correlativos con un criterio externo y apropiado de actuación. Esta correlación puede hacerse respecto de otro examen (validez de concurrencia) cuya validez ya ha sido establecida o con relación a un futuro criterio de actuación (validez predictiva). El primer procedimiento no nos parece "válido" para determinar la validez de criterio porque no mide lo que se pretende medir; si se trata de determinar la validez de un examen

comunicativo, creemos que resulta absurdo hacerlo contrastando sus resultados (fruto de unos planteamientos y tareas comunicativos) con los de uno o unos exámenes cuyos resultados pueden proceder de enfoques bien diferentes. Opinamos, pues, que para determinar la validez de un examen comunicativo debemos partir, en primer lugar, de un planteamiento válido, basado en presupuestos comunicativos. También pensamos que, a posteriori, se deben usar procedimientos estadísticos que pueden resultar beneficiosos para determinar la validez de las pruebas. Por último, creemos, asimismo, que en la fase de pretesting se debería proceder a una evaluación de la validez de la apariencia del examen, informándonos - a través de un cuestionario - de la opinión de los candidatos sobre el tipo de pruebas, su duración, la conformación global del examen, las reacciones que les ha producido, etc. De este modo, obtendríamos información muy valiosa sobre la aceptabilidad del examen.

La fiabilidad constituye otra de las características fundamentales de un examen. Se refiere esta a la consistencia de los resultados del examen, consistencia que se puede establecer comparando los resultados - o las calificaciones -

proporcionados por diversos examinadores en aquellas pruebas como son las de expresión escrita o expresión oral donde no se producen respuestas cerradas susceptibles de ser contabilizadas objetivamente.

También hay que asegurar la consistencia interna de todos los items de una prueba concreta en el sentido de que midan todos el mismo atributo, por ejemplo, si se trata de items de selección múltiple para determinar la comprensión lectora, que midan efectivamente comprensión lectora. Otra forma - un tanto impracticable por razones teóricas y prácticas - es confeccionar exámenes paralelos, con el mismo tipo de prueba y el mismo tipo de item, que permitan comparar los resultados.

Creemos que en un examen comunicativo con pruebas de respuesta cerrada para las destrezas de comprensión, se puede establecer la fiabilidad del examen aplicando la prueba de consistencia interna de los items. Para las destrezas de expresión, en cambio, será necesario acudir a la comparación entre los resultados de dos o más evaluadores, o incluso recabar la opinión del mismo evaluador en dos o más ocasiones diferentes. En todo caso, creemos que la definición de criterios de

evaluación sólidos y estables es indispensable para determinar la fiabilidad de tales pruebas.

La consistencia de los resultados determina que un examen sea fiable, aunque no necesariamente válido; por ejemplo, los resultados de una prueba destinada a medir la comprensión lectora pueden resultar altamente coherentes, en cuanto que sean similares en las distintas aplicaciones; sin embargo, la prueba puede estar mal planteada en cuanto a la redacción de los items, de tal modo que su resolución no supondría la comprensión del texto presentado sino conocimientos de cultura general. En un caso como el presentado, podemos hablar de fiabilidad - existe consistencia de los resultados - pero no de validez - la prueba no mide lo que debería medir .

Sin embargo, no es posible el caso contrario: un examen no fiable nunca será válido. La validez conlleva, ineludiblemente, la fiabilidad.

3.1.1. La cuestión de la autenticidad.

Este criterio es de la máxima importancia. Inevitablemente relacionamos "auténtico" con "comunicativo"; es decir, entendemos que si el

examen no es auténtico no puede ser comunicativo. En nuestra opinión, sin embargo, el examen, en cuanto que es una situación real con la que se enfrenta el candidato, siempre es auténtico. La autenticidad que es cuestionable, por tanto, será la concerniente a las tareas que debe llevar a cabo el candidato. Aun así, si el examen es auténtico en sí mismo por qué no va a ser auténtico hacer cosas que sólo se hacen en un examen o, por lo menos, que se hacen de determinada forma.

Somos conscientes de que la preocupación - justificada, por otra parte - dentro del paradigma comunicativo por la autenticidad proviene de la reacción a los items y pruebas usados en los exámenes de discrete-point, basados en el método estructural, en los que el concepto de auténtico no se contemplaba en absoluto. Como ya hemos mencionado antes, en el tipo de exámenes que reflejaban el método estructural, el candidato sólo tenía que poner de manifiesto sus conocimientos sobre el sistema lingüístico a través de una serie de pruebas que, excepto, en una clase de lengua orientada a averiguar el dominio gramatical, nunca reflejaban tareas con las que fuera a enfrentarse en la vida real mediante el uso de la lengua objeto de examen.

Antes de repasar algunas teorías sobre el concepto de autenticidad, quisiéramos manifestar cuál es nuestra opinión al respecto. Decíamos que consideramos que un examen constituye una tarea auténtica en sí misma y, como tal, nos la encontramos en parcelas de nuestra vida donde no se pretende evaluar nuestro uso de la lengua sino comprobar otras habilidades. Pienso p.e. en exámenes para obtener el permiso de conducir o acceder a un puesto de trabajo. Se supone que, en efecto, estos exámenes nos enfrentan a tareas que más tarde vamos a tener que realizar y, por ello, cumplirían ciertos requisitos de autenticidad como que las pruebas del examen guarden relación con la vida real y sirvan para predecir una posible actuación futura.

En el caso del examen de conducir, por ejemplo, es fácil diseñar pruebas que guarden relación con la vida real: simplemente, se pone al candidato en un vehículo y se le hace conducir, aparcar, etc.; además, a partir de la actuación del examinando se puede predecir, en cierto modo, cómo va a desenvolverse como conductor en el futuro. Sin embargo, las cosas son mucho más complicadas cuando se trata de buscar pruebas que reflejen situaciones de uso real de la lengua. Existen, en efecto, muchas realidades y existen,

también, muchas manifestaciones de lengua. Así, se nos plantea, por una parte, el problema de definir las situaciones reales y, a partir de ahí, las funciones, tipo de lengua, actos de habla, estrategias, etc. que intervendrían en ellas y, por otra, la posible predicción de actuación futura, limitada por las propias situaciones, pues, si bien es posible predecir, dentro de unos límites, cómo reaccionará el candidato en una situación de la vida real similar a la propuesta en el examen, no será posible hacerlo en el caso de otras situaciones que no hayamos considerado.

En el terreno de la investigación lingüística, ha habido numerosas propuestas de fijar un denominador común de autenticidad como garantía de "comunicatividad". Existe el enfoque RL (Real Life = Vida Real) que defiende la creación de exámenes que sean espejo de la "realidad" del uso de la lengua de no-examen; bajo esta perspectiva, es muy importante la apariencia del examen o cómo se percibe éste - la llamada "validez de aspecto" (face validity) - y el modo en que puede afectar la actuación en el examen así como el uso del mismo. Este enfoque también considera el detalle con el que la actuación en el examen pueda predecir la actuación futura de no-examen: "utilidad predictiva". Es decir, la

actuación en el examen se interpreta como una indicación de hasta qué punto el candidato podrá usar la lengua en situaciones de la vida real. Para muchos autores (Davies, 1968; Spolsky, 1968; Clark, 1975; Weir, 1981) esta predicción de la acción futura constituye el propósito fundamental de los exámenes de proficiencia; también para Wesche (1985), la utilidad predictiva debe constituir una cuestión fundamental de los exámenes de actuación.

Si bien el enfoque RL da mucha importancia a la validez del aspecto y de la utilidad predictiva como factores determinantes de la autenticidad, no se extiende, sin embargo, demasiado sobre la relevancia del contenido que parece, a primera vista, un factor íntimamente relacionado con la autenticidad. Este enfoque no distingue entre habilidad lingüística y el contexto en el que se observa esta habilidad, puesto que la actuación de la lengua de no-examen constituye el criterio de autenticidad y la definición de proficiencia. En esta aproximación, validez y autenticidad son sinónimos.

Otra forma de contemplar la autenticidad es desde la habilidad interaccional: IA (Interactional Ability), que considera como

característica esencial del uso comunicativo de la lengua la interacción entre el usuario de la lengua, el contexto y el discurso. Dentro de este enfoque, se intenta diseñar textos que involucren al candidato en la expresión apropiada y la interpretación de actos ilocutivos. La actuación en el examen se interpreta como indicación del grado en que el candidato posee diversas habilidades lingüísticas comunicativas, existiendo una clara distinción entre las habilidades que se miden, por un lado, y la actuación que observamos y el contexto en que las observaciones tienen lugar, por otro. Según este enfoque, la autenticidad reside en la interacción entre el candidato, la tarea del examen y el contexto. A este respecto, Bachman (1990) propugna construir o diseñar exámenes o tareas de exámenes que reflejen nuestro conocimiento de las habilidades y el uso de la lengua. Tanto el desarrollo como la selección de exámenes de lengua auténticos se basan en un marco teórico que incluye las habilidades lingüísticas del candidato y las características del contexto del testing. Es decir, para Bachman (1990), la caracterización de autenticidad en los exámenes de lengua debe basarse en los rasgos críticos, o características esenciales del uso de la lengua comunicativa, en

vez de intentar captar situaciones holísticas de uso de la lengua.

Resumiendo nuestra propuesta inicial sobre la autenticidad y teniendo en cuenta las teorías examinadas, creemos que, en efecto, la autenticidad es un requisito indispensable para un examen comunicativo. Sin embargo, a nuestro modo de ver, la autenticidad hay que aplicarla a las pruebas - en cuanto tareas reales que puedan predecir actuación futura -, porque un examen constituye ya, en cierta medida, una tarea auténtica per se.

3.1.2. El diseño del examen.

Desde mi punto de vista, el esquema básico de diseño de un examen comunicativo debe proceder según los siguientes pasos.

- determinar el tipo de examen en cuanto al uso que vamos a hacer de la información que nos proporcione: determinar nivel (proficiencia), diagnosticar, informar sobre el aprovechamiento, etc.

Este es, a nuestro parecer, el primer paso porque la elección del tipo de examen según el fin

que persigamos con él, nos presupondrá las características del candidato; por otra parte, implicará la descripción del nivel, el contenido, el tipo de pruebas, el procedimiento de evaluación, etc. Nosotros vamos a concentrarnos especialmente en los exámenes de proficiencia tanto porque el examen TELE presentado en esta tesis es de este tipo, como por considerar que son estos exámenes los que requieren una mayor definición. Los de aprovechamiento y diagnóstico, e incluso los de clasificación, ya vienen predeterminados por el medio académico, el nivel del curso, el contenido del currículo, etc.

- precisar el candidato al que va destinado el examen; en el caso del examen de proficiencia, puede ser una población muy general (como es el caso del Diploma oficial del Ministerio de Educación) o muy específica (ciertos exámenes británicos o norteamericanos destinados a determinar el dominio lingüístico - en inglés u otras lenguas - para acceder a estudios técnicos o a determinados empleos).

Es obvio que, cuanto más específica sea la población, más datos se podrán determinar sobre el candidato como: edad, formación académica, nacionalidad, lengua primera, finalidad del uso de la lengua segunda (fines académicos, para una

profesión concreta, supervivencia en general), etc.

- definir el nivel; existen dos alternativas: basarse en definiciones ya existentes con las que se puedan establecer equivalencias, o que el contenido del examen y el tipo de pruebas establezcan el nivel, sin referencias previas; en ese segundo caso habrá que definir las necesidades comunicativas, las funciones, los exponentes, y demás factores precisos para que sea el propio examen el que determine el nivel. La superación de un examen de proficiencia presupone la posesión, por parte del candidato, de cierto nivel, sin excluir la posibilidad de que el candidato pueda tener un nivel superior al fijado en el examen.

- definir el contenido; entendemos que este parámetro está relacionado con el anterior, de una forma casi simbiótica, ya que el contenido se tiene que plantear con relación al nivel. Tendríamos que definir las funciones comunicativas que vamos a incluir, así como los conocimientos gramaticales, vocabulario, temas, conocimientos socioculturales así como tonos y actitudes.

- establecer el procedimiento; este paso consistiría en determinar el formato del examen: cómo se va a proceder para la averiguación del

conocimiento de las distintas destrezas - algo íntimamente relacionado con el tipo de pruebas -, esto es, si por separado o de manera integrada, así como el formato o formatos que se van a utilizar en las propias pruebas: cerradas (selección múltiple, verdadero o falso, palabra controlada) o abiertas (role playing, vacíos de información, transferencias de información, preguntas y respuestas, entrevista, etc.); establecer el número de pruebas que se van a incluir; calibrar la duración de cada prueba y del examen en total; determinar la selección y presentación de los materiales; precisar la necesidad de apoyo logístico (grabadoras, vídeos), etc.

- diseñar pruebas que puedan considerarse auténticas y, por supuesto, utilizar materiales auténticos en la confección de las mismas.

- definir criterios de evaluación y/o calificación que permitan, en las pruebas que no pueden ser medidas cuantitativamente, que los evaluadores cuenten con un instrumento cualitativo válido y fiable.

Todas estas fases deben hacerse teniendo siempre en mente los que antes (capítulo II, 2.1.4.) hemos considerado requisitos para un buen examen: que sea válido, que sea fiable y que sea

practicable/acceptable. Para comprobarlo, el examen debe experimentarse con una población representativa de lo que puedan ser los futuros candidatos. Los resultados deben analizarse y, a la luz de las conclusiones obtenidas, deben efectuarse aquellas modificaciones oportunas que fueran necesarias. En caso de que esto ocurriera, se volverá a efectuar otro pretesting hasta que el examen ofrezca garantías de fiabilidad y validez.

Creemos que la clave para el diseño de exámenes comunicativos - referidos a la lengua inglesa - se encuentra en Carroll (1980), donde se definen una serie de parámetros y una guía de procedimientos que deben tenerse en cuenta.

Bancos de información	Guía de procedimiento
1. identificación del participante	descripción amplia del participante tipo
2. propósito para el uso de la lengua	describir los usos principales del inglés y clasificarlos bajo ESP (English Specific Purposes: académico, laboral, supervivencia social.
3. acontecimientos / actividades	escoger los principales acontecimientos con los que tendrá que encontrarse y seleccionar diversas actividades para cada uno.

- | | |
|---------------------------|---|
| 4. instrumentalidad | seleccionar los medios:
escuchar, hablar, leer, o
escribir, o combinaciones
entre ellos; y los canales:
cara a cara, cinta,
material gráfico... |
| 5. socio-cultural | especificar las relaciones
sociales, el dialecto y los
factores socio-culturales. |
| 6. niveles de actuación | usando la escala de
nueve puntos, asignar
niveles-meta de
actuación para cada
medio y combinación. |
| 7. áreas temáticas | identificar áreas
semánticas para cada
acontecimiento
específico. |
| 8. destrezas lingüísticas | escoger las destrezas
necesarias para llevar
a cabo las diferentes
actividades en los
niveles meta
establecidos. |
| 9. funciones de la lengua | indicar las funciones
necesarias, así como
el registro (formal/
informal) y el tono
(autoritario, cortés,
etc.) apropiados
para las actividades
que supongan
interacciones
abarcables de persona
a persona. |
| 10. formato del examen | escoger los tipos de
<u>item</u> para cada
actividad: respuesta
cerrada, abierta o
restringida, sin
olvidar la
autenticidad y
RACE (Relevancia,
Aceptabilidad,
Comparabilidad,
Economía). |

En Carroll (1980) y Carroll y Hall (1985) se distinguen otras tres fases en la construcción de un examen comunicativo o, como lo llama el propio Carroll, de actuación comunicativa;

En esta propuesta, el paso que sigue a la fase de diseño es el de desarrollo, consistente en la materialización de los presupuestos del modelo anterior; es decir, se escriben uno o varios borradores de examen y se administran a grupos de candidatos que constituyan muestras similares a los candidatos para quienes está previsto el examen. Los resultados obtenidos permitirán determinar si las tareas reflejan los términos de la especificación original de la fase de diseño, así como comprobar la validez y estabilidad del examen y subsanar otros problemas que hayan podido producirse. Con esta información se puede proceder a la fase operativa: la redacción de la versión definitiva del examen. Este nos ha de permitir evaluar tanto a los individuos que lo toman como a los sistemas de enseñanza, en el caso de exámenes del área académica. Estos autores proponen una última fase de monitorización que consiste en que cada tres o cinco años se evalúe el funcionamiento del propio examen para introducir aquellas modificaciones que resulten pertinentes.

Este modelo de Carroll, que se puede considerar, de algún modo, el paradigma del examen comunicativo, es aceptado básicamente por los seguidores del testing comunicativo. Otros expertos, por su parte, ofrecen distintos esquemas para el diseño de exámenes.

Harrison (1983) considera que la confección de un buen examen empieza por una correcta especificación, lo cual, consiste, en su opinión, en el resultado de juicios acertados más que en definiciones precisas; este autor se refiere especialmente a exámenes que tiene que diseñar el profesor dentro de cursos de lengua; los de proficiencia no aparecen contemplados por considerar este investigador que suponen una tarea fuera del alcance de una sola persona. De este modo, en el parámetro aprendizaje, se determinan, en primer lugar, los objetivos. Estos se reflejan en las destrezas que, a su vez, se aplican al contenido lingüístico y al sujeto. Todo ello constituye las bases de la evaluación que se materializa en el examen y está contenido en su formato, el cual, por su parte, consta de una serie de tareas o ejercicios que han de ser explicados por medio de instrucciones claras. El examen produce una respuesta del estudiante, que es el objeto de la evaluación; en realidad,

Harrison habla de marking, calificación, porque se refiere al ámbito escolar, donde en general los exámenes están orientados a dar una nota. Todo el proceso se convierte en una retroalimentación (feedback) que permite comprobar si se han cumplido los objetivos iniciales, planteados al principio del aprendizaje y, al tiempo, constituye una fuente de información para plantearse objetivos futuros.

Una interesante versión de lo que debe ser el diseño de programas de testing apropiados a situaciones de enseñanza y aprendizaje es la propuesta por Rea (1985). Su modelo pretende ser una respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿por qué un examen?
2. ¿de quién es la responsabilidad?
3. ¿qué se examina?
4. ¿cómo examinamos?
5. ¿cuál es la función de los exámenes?
6. ¿qué feedback se obtendrá del examen?
7. ¿cuáles son los criterios de evaluación?
8. ¿cómo se van a interpretar los resultados del examen?.

En primer lugar, esta autora distingue tres estadios en el proceso de enseñanza-aprendizaje: inicial, en progresión y final. En cada uno de ellos, hay que tener en cuenta el propósito y la

función (que se interrelacionan), el responsable del examen (en la primera y última fase, el profesor; en la de progresión, el profesor y los alumnos) que se interrelaciona con las estrategias, las cuales, a su vez, se interrelacionan con la naturaleza del examen; después, está el conocimiento que se interrelaciona con el contenido que, por su parte, se interrelaciona con los criterios de evaluación. Por fin, en casillas separadas, se encuentran el cómo del examen y el feedback que este proporciona. La conjunción de estos dos parámetros constituye la respuesta a sus preguntas iniciales y conforma los rasgos clave para exámenes de lengua en el ámbito de la enseñanza.

Hughes (1989) también parte de una serie de preguntas que considera deben plantearse antes de acometer la confección de un examen:

1. ¿Qué tipo de examen va a ser? ¿aprovechamiento, diagnóstico, proficiencia, otros?
2. ¿Cuál es su propósito específico?
3. ¿Qué habilidades se van a examinar?
4. ¿Qué grado de detalle y precisión deben tener los resultados?
5. ¿Va a tener el examen una repercusión importante?

6. ¿Qué constricciones pueden existir a causa de las instalaciones, el tiempo, etc.?

Una vez decidido el tipo de examen, Hughes considera que se deben escribir sus especificaciones. En primer lugar, habrá que definir el contenido en términos de las operaciones que el candidato deberá ser capaz de llevar a cabo, el tipo de tareas que constituirán el examen; la población-meta con la que se supone tendrá que tratar el candidato y los temas, que se seleccionarán de acuerdo con la conveniencia del candidato y el tipo de examen.

A continuación, se deberán considerar cuestiones específicas de formato y tiempo: es decir, número de pruebas y de items, así como la duración prevista de las pruebas, en particular, y del examen, en general.

También habrá que determinar los criterios de evaluación, los cuales dependerán del tipo de prueba: la evaluación será cuantitativa si se pueden contabilizar los resultados (p.e., respuesta correcta o no en items de selección múltiple); para la cualitativa se necesitará contar con cierto tipo de bandas que definan niveles de dominio de la lengua.

Estos criterios condicionan el siguiente paso: el de los procedimientos de medición

(scoring). Si la evaluación es cuantitativa, es fácil que sean objetivos pero, en el caso de la cualitativa, serán subjetivos. A este respecto, Hughes advierte que los confeccionadores del examen deben dejar muy claro cómo van a alcanzar el nivel suficiente de fiabilidad.

En último lugar, esta autor coloca la redacción del examen, donde se materializan los presupuestos contemplados en el apartado de "contenido". Hughes insiste mucho en el cuidado que debe ponerse en la redacción de los items, recomendando que se escriban en equipo y que se preste mucha atención a la claridad de las instrucciones, al objetivo de la tarea, al tiempo que se le otorga para realizarla, y a la posibilidad de una sola respuesta correcta. Una vez que se cuenta con el examen, Hughes propone que se proceda a un pretesting antes de administrarlo al grupo-meta de modo que se puedan subsanar posibles errores en cualquiera de las fases.

Uno de los grandes especialistas en el tema del testing, Bachman (1990), sugiere, como guía para la investigación empírica, un marco de facetas del método de examen en el que distingue cinco categorías principales:

1. El medio ambiente del testing.
2. La rúbrica del examen.
3. La naturaleza del input que recibe el candidato.
4. La naturaleza de la respuesta que se espera para ese input.
5. La relación entre el input y la respuesta.

Tras esta presentación de diversos modelos para el diseño de un examen comunicativo, nos gustaría resumir nuestra propuesta inicial acerca de los pasos necesarios en la confección de un examen comunicativo (cfr. p. 201), en los siguientes puntos:

1. Determinar el tipo de examen (proficiencia, aprovechamiento, diagnóstico, etc.)
2. Definir al candidato.
3. Definir el nivel.
4. Definir el contenido del examen.
5. Determinar el formato de las pruebas y las características de las tareas.
5. Definir criterios de evaluación.
6. Tener presente la necesidad de autenticidad, fiabilidad, validez y practicabilidad de las pruebas, en particular, y del examen, en su totalidad.
7. Efectuar un pretesting - en el caso de los

exámenes de proficiencia a media o gran escala.

3.2. Presentación del examen TELE.

El examen TELE (Test de Español Lengua Extranjera) recoge el resultado de una serie de trabajos llevados a cabo en el campo del testing, durante el año 1987, por un equipo de investigadores de la Fundación Ortega y Gasset. Dicho equipo, entre cuyos componentes yo figuraba como responsable de la parte española encargada de definir y confeccionar el examen TELE, a su vez, formaba parte de un grupo de profesores y lingüistas expertos en la enseñanza de español como lengua extranjera. Debemos, asimismo, mencionar que en las fechas en que se inició el proyecto TELE no existía en nuestro país ningún examen de proficiencia destinado a medir la competencia lingüística en español como lengua extranjera.

3.2.1. Tipo de examen.

De acuerdo con la tipología que hemos expuesto en el capítulo II (2.2., 2.2.1., 2.2.2.,

2.2.3., 2.2.4), el examen TELE es una prueba de proficiencia hecha con planteamientos comunicativos, en la que se utilizan para la medición de los resultados procedimientos tanto objetivos como subjetivos.

El examen TELE es un examen de proficiencia porque el objetivo que persigue es obtener información acerca de si el candidato posee cierto nivel de competencia comunicativa. El nivel lo fija el propio examen y no excluye que el candidato pueda tener otro más elevado. Por otra parte, como cualquier otro examen de proficiencia el examen TELE no contempla cómo pueda haber aprendido o adquirido el candidato los conocimientos lingüísticos que le han permitido alcanzar un nivel concreto: simplemente atestigua que los posee, si cumple los requisitos para pasar la prueba, o que no lo posee, en caso de que fracase.

Los presupuestos teóricos que subyacen al examen TELE se basan en el enfoque comunicativo. El propósito de este examen es, como afirmábamos antes, medir la competencia comunicativa del hablante, entendida esta como dominio de los componentes gramatical, sociolingüístico y

psicolingüístico; es decir, lo que se pretende averiguar es la habilidad por parte del candidato para la utilización de la lengua (el use de Widdowson), en nuestro caso, el español.

3.2.2. Determinación del nivel.

Una dificultad importante con la que fue necesario enfrentarse al decidir la elaboración de un examen de proficiencia del español como lengua extranjera, la constituyó decidir cuál sería el nivel establecido por el examen.

Acometer la tarea de proceder a una descripción de niveles de proficiencia nos parecía una labor que sobrepasaba los ámbitos de nuestra investigación, ya que requería abrir otra área de trabajo, lo cual implicaba una ampliación en el proyecto original que las constricciones de tiempo y personal investigador no nos permitían.

Así pues, decidimos tomar como referencias de nivel para el TELE ciertas descripciones de nivel ya existentes. Las descripciones seleccionadas corresponden al Nivel Umbral de Español - establecido por el Consejo de Europa -, y al nivel avanzado definido en las Oral Proficiency

Guidelines de ACTFL, a las que ya nos hemos referido antes (cfr. pp. 160 y 161)

Las guías provisionales de proficiencia de ACTFL relativas al nivel avanzado definen el nivel de dominio para cada destreza. Dada la repetición que contienen las descripciones aplicadas a cada destreza, así como su prolijidad, creemos oportuno resumir, a continuación, las características de este nivel.

En términos generales, para el nivel avanzado, la proficiencia consiste, respecto al dominio lingüístico, en saber describir, narrar y explicar en el presente pasado y futuro. También en saber las diferencias básicas de uso entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido, así como saber conectar oraciones en un discurso limitado usando conjunciones y frases hechas. Este nivel incluye, asimismo, saber el uso del imperativo y, ocasionalmente, del subjuntivo para mandatos indirectos.

En cuanto a las funciones, estar en posesión de este nivel supone ser capaz de narrar y describir, así como de expresar hechos, dar instrucciones e informar.

Respecto al léxico, el nivel avanzado de ACTFL supone el conocimiento de vocabulario relativo a temas autobiográficos, profesionales u

ocupacionales. Contempla, asimismo, áreas temáticas relativas a la vida cotidiana, acontecimientos de actualidad, ocio y viajes.

En el nivel discursivo, el estadio avanzado supone un manejo limitado del discurso que permita enlazar oraciones de forma lógica y bien hilvanada.

Ciertamente, los planteamientos teóricos sobre los que se basan las guías de ACTFL son más que discutibles desde una perspectiva comunicativa. Sin embargo, dado que estos criterios han sido ampliamente contrastados y cuentan con los avales de una fiabilidad y validez demostradas, consideramos que proporcionan una herramienta útil para la determinación del nivel del examen TELE.

Para garantizar unos planteamientos comunicativos en la definición del nivel del examen TELE, hemos tenido en cuenta la definición del Nivel Umbral que hace el Consejo de Europa.

En la descripción del nivel T (Threshold Level = Nivel Umbral), se trata de caracterizar, más que definir, un cierto grado de dominio - superior a la mera supervivencia - en términos bastante generales.

El criterio imperante es el de que la comunicación se realice con cierto grado de

eficacia. Es decir, que cuando el usuario de la lengua-meta la adopte, pueda hacerse entender con facilidad - a velocidad razonable, con suficiente precisión, con corrección lingüística suficiente - por un hablante nativo. Mientras que, cuando el usuario de la lengua-meta sea el oyente, sea capaz de entender la esencia de lo que le diga un hablante nativo, sin obligar a este a forzarse indebidamente, es decir, a tener que hacer repeticiones frecuentes, o a expresarse a una velocidad inferior a la considerada normal.

Con estas descripciones en mente, se determinó que el nivel que establecería el propio examen TELE estaría por encima del Nivel Umbral y contemplaría los presupuestos contenidos en el nivel Avanzado de la Guías de ACTFL.

Respecto a las Guías de ACTFL, nos gustaría insistir en que, aunque se tomaron como referencia para el nivel del examen TELE, no estamos completamente de acuerdo con su planteamiento, especialmente en la forma de caracterizar el dominio lingüístico. A mi modo de ver, existe un predominio de criterios gramaticales - a veces, incluso expresados de forma errónea o muy equívoca - en detrimento de criterios de utilización de la lengua (propiedad y adecuación).

Por otra parte, abundan las imprecisiones e incluso la arbitrariedad. No es este el momento ni el lugar de entrar en una crítica profunda de las descripciones de las Guías, si bien pensamos que, aunque han abierto una importante vía para la evaluación de las cuatro destrezas (especialmente, la expresión oral), no constituyen una herramienta de evaluación que se pueda calificar de comunicativa. Aun con todo, creemos que resultan aprovechables a grandes rasgos para ayudarnos a determinar un tipo de nivel: el "Avanzado" en el caso que nos ocupa.

3.2.3. Confección del examen TELE.

Para la confección del examen TELE se han tenido en cuenta, en líneas generales, las pautas de Carroll (1980) para la construcción de un examen comunicativo (ver en este mismo capítulo, apartado 3.1.2. pp. 202-205).

Siguiendo los puntos establecidos en los parámetros y procedimientos para el diseño de un examen comunicativo de lengua según Carroll, el Examen TELE se especifica del siguiente modo:

1. **Definición del candidato.** El candidato tipo lo constituye cualquier hablante extranjero - aunque, en realidad, el candidato que se contemplaba fundamentalmente era el del alumno universitario norteamericano, estudiante de lengua española, que hemos definido como intermedio - . A pesar de que, de algún modo, el candidato ideal era un universitario norteamericano con el inglés como primera lengua, el examen no contempla la utilización del español con fines específicos.

2. **Fin del uso de la lengua.** El examen TELE no está orientado a que su nivel de proficiencia suponga una determinada competencia lingüística para fines académicos, sino que el objetivo es averiguar la competencia lingüística dentro de lo que llamamos "uso general de la lengua". La lengua-meta es la que se puede usar para intercambios sociales, así como profesionales y académicos a un nivel muy general.

3. **Acontecimientos y actividades.** Los acontecimientos con los que se supone se va a enfrentar el candidato a este examen serán fundamentalmente los relativos a la vida diaria: obtener y dar diversos tipos de información, ir de compras, comer en lugares públicos, relacionarse socialmente, etc. Por lo tanto, las actividades del examen están relacionadas con estos

acontecimientos (ver capítulo IV: organización del examen TELE).

4. Instrumentalidad. Los medios seleccionados son la lectura, la escritura, la audición y la conversación. Los canales usados son el material impreso, las grabaciones y la entrevista (modalidad cara a cara).

5. Relación sociocultural. La variante dialectal elegida para la confección del examen es la del español peninsular, pero se acepta que el candidato use cualquier variante dialectal del español.

6. Niveles de actuación. A este respecto, no se ha adoptado la escala de nueve puntos propuesta por Carroll. Los confeccionadores del examen elaboramos nuestro propio criterio de evaluación (ver capítulo IV, apartado 4.2.3.).

7. Areas temáticas. Las áreas temáticas elegidas - en relación con el punto 3: acontecimientos y actividades -, son las que figuran a continuación:

1. Descripción e identificación de uno mismo y de los demás.
2. Vivienda y población.
3. Trabajo, profesión, ocupación.
4. Vida familiar y costumbres cotidianas.
5. Viajes y traslados.

acontecimientos (ver capítulo IV: organización del examen TELE).

4. Instrumentalidad. Los medios seleccionados son la lectura, la escritura, la audición y la conversación. Los canales usados son el material impreso, las grabaciones y la entrevista (modalidad cara a cara).

5. Relación sociocultural. La variante dialectal elegida para la confección del examen es la del español peninsular, pero se acepta que el candidato use cualquier variante dialectal del español.

6. Niveles de actuación. A este respecto, no se ha adoptado la escala de nueve puntos propuesta por Carroll. Los confeccionadores del examen elaboramos nuestro propio criterio de evaluación (ver capítulo IV, apartado 4.2.3.).

7. Áreas temáticas. Las áreas temáticas elegidas - en relación con el punto 3: acontecimientos y actividades -, son las que figuran a continuación:

1. Descripción e identificación de uno mismo y de los demás.
2. Vivienda y población.
3. Trabajo, profesión, ocupación.
4. Vida familiar y costumbres cotidianas.
5. Viajes y traslados.

6. Ocio, diversiones, consumo.
7. Vida social y de relación pública.
8. Salud.
9. Naturaleza y medio ambiente.
10. Educación y cultura.
11. Servicios públicos.
12. Estudios, aprendizaje de una lengua extranjera.
13. Medios de comunicación.
14. Instituciones públicas.

8. Destrezas lingüísticas. Para la definición de destrezas y subdestrezas, se ha tenido en cuenta la prolija taxonomía de Munby (1978). Para la especificación concreta, en el capítulo IV se detallan los apartados dedicados a las pruebas contenidas en la medición de cada una de las cuatro destrezas.

9. Funciones lingüísticas. Para el examen TELE nos basamos en las siguientes funciones de comunicación establecidas por Wilkins (1976):

1. Juicio y valoración: expresión de juicios valorativos acerca de personas o cosas.
2. Persuasión: Expresión de enunciados que se utilizan para influir sobre la conducta de otros.

3. Argumentación: Presentación y evaluación de información.
4. Exposición: Exposición de información acerca de datos, razones, condiciones, etc.
5. Emociones personales: expresión de estados anímicos y de reacciones emocionales ante personas y sucesos.
6. Relación social: expresión de saludos, condolencias, felicitaciones, etc.

10. **Formato del examen.** El examen TELE está dividido en cuatro bloques, cada uno de ellos relativo a cada destreza. Para las pruebas de comprensión lectora y comprensión auditiva se eligieron items de selección múltiple, por lo tanto, de respuesta cerrada. Para la expresión escrita, se decidieron pruebas de respuesta abierta, consistentes en la producción de diversos textos por parte del candidato. Por fin, para la expresión oral se eligió la entrevista oral con el formato de cara a cara (candidato-entrevistado frente a examinador-entrevistador). En el capítulo IV se analiza con detalle cada prueba.

IV. ORGANIZACION DEL EXAMEN TELE.

El examen TELE consta de cuatro partes, cada una de ellas correspondiente a cada una de las cuatro destrezas.

Cada parte es independiente entre sí, en cuanto que se examinan separadamente. Existe, sin embargo, una relación entre los cuatro bloques en lo que se refiere a áreas temáticas y funciones comunicativas.

4.1. Distribución de las partes del examen.

El orden de colocación de los distintos exámenes: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral, no es en absoluto arbitrario ni gratuito. Esta distribución responde a uno de los principios que caracterizan un buen examen: la practicabilidad, que - como especificábamos al final del apartado 2.1.4. del cap. II - engloba para nosotros los rasgos de factibilidad, aceptabilidad y posibilidad de medición.

De los rasgos mencionados, el punto clave que hay que tener en cuenta para la disposición de las pruebas es el de la aceptabilidad. En este caso

nos referimos a la aceptabilidad por parte del candidato. Creemos que poniendo en primer lugar la prueba de comprensión lectora, facilitamos al candidato que "acepte" la situación del examen en lo que respecta a factores emotivos. El enfrentar al alumno con un texto - o una serie de textos - supone una situación "normal" de examen, puesto que el candidato-tipo definido por nosotros en la fase de confección del examen (3.2.4.) se supone que es un sujeto habituado a leer textos y a hacer exámenes. De este modo, encontrarse con un cuadernillo que contiene una serie de textos sobre los que debe contestar una serie de preguntas no tiene por qué causarle ningún tipo de sorpresa ni, consecuentemente, rechazo. También, la prueba de comprensión lectora le permite -hasta cierto punto - evitar las presiones temporales, pudiendo el candidato hacer uso de los minutos disponibles a su gusto.

Del mismo modo, creemos que otro factor que incide en la aceptabilidad, en términos emotivos, de esta tarea por parte de nuestro candidato-tipo lo constituye el tipo de prueba: items de selección múltiple. Nuestro candidato-tipo es un sujeto habituado a realizar exámenes (no sólo de lengua, sino de otras muchas disciplinas) en los que se adopta esta estrategia para la medición de

conocimientos, por lo que, se siente cómodo al encontrarse con una forma de responder que ya conoce.

Por otra parte, la prueba de comprensión lectora sirve para ir introduciendo las áreas temáticas, así como las funciones comunicativas descritas en la fase de diseño del examen. De esta manera, el candidato se va familiarizando (de un modo un tanto subliminal) con temas y funciones que aparecerán en pruebas posteriores, lo cual contribuirá a incrementar el índice de aceptabilidad en esas otras pruebas.

Respecto a consideraciones de tipo práctico, pensamos que presentando la prueba de comprensión lectora en primer lugar facilitaremos la tarea de corrección ya que, al haberse adoptado items de selección múltiple, se puede ir calificando esta prueba mientras los candidatos realizan las siguientes partes del examen. De este modo, al llegar a la entrevista, el examinador posee ya cierta información sobre el candidato.

En segundo lugar, aparece la prueba de expresión escrita, colocada en esta posición también atendiendo fundamentalmente a criterios de aceptabilidad por parte del alumno. Nos parece que nuestro candidato-tipo aceptará con naturalidad tener que escribir una serie de textos, cuyas

especificaciones guardan cierta relación temática y funcional con la prueba anterior de comprensión lectora, porque es una tarea que habrá tenido que realizar en numerosas ocasiones a lo largo de su vida, tanto por razones sociales como académicas. Al igual que en la prueba de comprensión lectora, el examinando puede -hasta cierto punto - hacer uso del tiempo con que cuenta a su modo.

En tercera posición se ha colocado la prueba de comprensión auditiva. En términos de aceptabilidad, esta tarea que consiste en escuchar una serie de emisiones provenientes de una grabadora y obtener la información necesaria para contestar una serie de preguntas, suele despertar cierto rechazo en el alumno. Hemos constatado, a través de nuestra experiencia, que este rechazo se produce no sólo en situaciones de examen sino también al realizar ejercicios en el aula. Nuestras observaciones nos han demostrado, también, que el rechazo se puede subsanar, en parte, adoptando, tanto en la prueba de comprensión auditiva como en los ejercicios en el aula, medios audio-visuales (vídeo), en vez de canales únicamente auditivos, como las grabaciones en cinta magnetofónica. Sin embargo, esta alternativa (el vídeo), que resulta positiva para incrementar la aceptabilidad por parte del alumno

de la prueba o del ejercicio, al contar con el apoyo visual, y cuya adopción es - hasta cierto punto - factible en el aula, conlleva, por otra parte, una serie de problemas que, en muchas ocasiones, la convierten en impracticable para un examen, al contravenir uno de los requisitos de un buen examen: la practicabilidad o, más concretamente, la factibilidad. La adopción del vídeo para la prueba de comprensión auditiva en un examen de las características del TELE resultaría impracticable a nuestro parecer, en primer lugar debido a razones logísticas y económicas: sería necesaria una pantalla de dimensiones especiales para que todos los candidatos pudieran obtener una buena visibilidad de la acción. Con un monitor de las dimensiones normales de un televisor, sólo se podría realizar la prueba en un espacio no demasiado grande y con un número muy limitado de alumnos, si queremos garantizar una buena visibilidad. En este sentido, la utilización de grabaciones en cinta magnetofónica resulta más económica, ya que - recurriendo a la colocación de altavoces en puntos estratégicos de la sala- se puede ejecutar en espacios de amplias dimensiones, lo cual, a su vez, permite la presencia de un número elevado de candidatos. Por lo tanto, aunque se produzca cierto detrimento de la

aceptabilidad, somos partidarios, por razones de factibilidad, de la adopción en esta prueba de las grabaciones realizadas en cinta magnetofónica. Como veremos con más detalle en el apartado correspondiente (4.1.3.), para paliar la sensación de rechazo del candidato, este tiene también a su disposición un cuadernillo con las posibles respuestas, lo cual le permite familiarizarse de antemano con lo que va a escuchar. Asimismo, se sigue manteniendo la coherencia con las otras pruebas en lo que respecta a los temas y funciones seleccionados para la prueba.

En último lugar, se ha colocado la prueba de expresión oral. Se ha hecho así, siguiendo el mismo criterio de aceptabilidad en términos afectivos. Creemos que, a estas alturas del proceso (examinador), el candidato ya está lo suficientemente relacionado con la situación del examen mismo, así como con las áreas temáticas y funciones contenidas en él, como para que haya adquirido la suficiente seguridad para sentirse capaz de expresarse oralmente y enfrentarse en una entrevista cara a cara con el examinador. En el apartado correspondiente (4.1.4.), nos extendemos con detalle sobre los porqués del formato específico elegido para esta prueba, aduciendo las

consiguientes razones de aceptabilidad, practicabilidad y facilidad de calificación.

4.1.1. Examen de comprensión lectora.

La prueba de comprensión lectora (pp. 14-26) consta de 30 items, referidos a 12 textos auténticos, que se distribuyen del siguiente modo:

- Texto 1: items 1, 2 y 3.
- Texto 2: items 4, 5 y 6.
- Textos 4 y 5: items 7, 8 y 9.
- Texto 6: items 10, 11 y 12.
- Texto 7: items 13, 14 y 15.
- Texto 8: items 16, 17 y 18.
- Texto 9: items 19, 20 y 21.
- Texto 10: items 22, 23 y 24.
- Texto 11: items 25, 26 y 27.
- Texto 12. items 28, 29 y 30.

Cada texto va precedido de las instrucciones correspondientes: "Lea ... y conteste a las preguntas ..."

La selección de los artículos se realizó atendiendo, en primer lugar, al principio de la autenticidad: todos los textos que se reproducen en la prueba de comprensión de lectura del examen TELE proceden de publicaciones periódicas de consumo general (semanarios, fundamentalmente) .

Los textos reproducidos en el examen no han sufrido ningún tipo de adaptación ni manipulación; aparecen tal y como lo hicieron en su lugar de origen.

El proceso que nos condujo hasta los textos que finalmente aparecen en el examen fue harto laborioso. En primer lugar, seleccionamos periódicos y revistas de información general. A continuación, buscamos en estas publicaciones artículos que por su tamaño, contenido, forma de exposición y vocabulario se adaptaran a las necesidades especificadas en la fase de diseño del examen. Tras una primera selección, se procedió a una segunda criba, tras comprobar si dichos artículos respondían verdaderamente a nuestros objetivos. En tercera instancia, los textos seleccionados, con sus items correspondientes ya formulados, se sometieron a la revisión de otros expertos que no habían participado en el proceso de selección, para comprobar su validez de aspecto. Por fin, se incluyeron en el examen de comprensión lectora, aquellos textos que satisfacían igualmente a la responsable de la elaboración (Bordón) y a su colaboradora (Marín) como a los observadores.

Para la elección de los textos se tuvo muy en cuenta que respondieran a las áreas temáticas

descritas en la fase de diseño del examen. De este modo, encontramos información escrita acerca de medios de transportes (texto 1), ocio y diversiones (texto 2), descripción de los demás (textos 3 y 4), instituciones (texto 5), viajes y traslados (textos 6 y 11), temas actuales (textos 7 y 9), vivienda y medio ambiente (texto 8), salud (textos 10 y 11), así como trabajo, vida familiar y vida social (texto 11).

Respecto al uso de destrezas y subdestrezas implicadas en el proceso de lectura, nuestra intención es que el candidato empiece simplemente identificando datos, para ir pasando a una lectura más intensiva en la que tendrá que ir efectuando procesos más complejos; este objetivo sólo podrá alcanzarse si tiene control de referencias socioculturales, del léxico implicado, así como de los elementos morfosintácticos y pragmáticos. Para la descripción de las destrezas y subdestrezas que suponemos que el candidato debe usar para llevar a cabo la comprensión lectora de los textos propuestos, hemos seguido la taxonomía de destrezas lingüísticas descrita por Munby (1978, pp. 176-184).

El texto 1 (cfr. apéndice I, examen TELE) reproduce un anuncio de BUS RENFE aparecido en la

prensa. Para responder a la primera pregunta, el candidato debe hacer, en primer lugar, una lectura detallada (destreza 46.1) de las cifras indicadas para encontrar las horas propuestas en los items, también debe saber interpretar (destreza 51.2) el gráfico de salidas y llegadas para obtener la información que se le pide. No obstante, el alumno sólo resolverá la tarea con éxito si sabe que las 16h son las 4 de la tarde. Este ejercicio, aparentemente tan fácil desde el punto de vista lingüístico, supone un conocimiento sociocultural, en nuestro caso, de la realidad española, que es necesario para el extranjero que piense visitar España y tenga que hacer algo tan corriente como tomar un transporte, actividad en la que, sin duda, tendrá que vérselas con horarios.

En la segunda pregunta, también es necesaria una lectura detallada para que el candidato comprenda que "aire acondicionado" y "climatizado" se refieren a lo mismo. El alumno puede llegar a la respuesta correcta, bien porque conozca la palabra (destreza 20: entender información explícita) o bien por eliminación de los otros elementos léxicos (destreza 19.2: deducir el significado del léxico desconocido a través de claves contextuales).

La tercera pregunta, además de una lectura detallada por parte del candidato, requiere que este reconozca el uso de "también" (reconocer un punto por un indicador de discurso, destreza 35) , para determinar que D es la respuesta correcta.

El segundo texto (cfr. apéndice I), una pequeña cartelera de espectáculos, exige del candidato el dominio de destrezas y subdestrezas similares a las del ejercicio anterior, pero en un texto con una mayor complejidad léxica.

En el item 4, el candidato tiene que hacer una transposición de cifras: entender que las 9 de la noche son las 21h y, por lo tanto, cualquier actividad que quiera realizar con su amigo tiene que ser posterior a esta hora. Como en el item 1, se trata de extraer un conocimiento que pertenece más al dominio sociocultural que al estrictamente lingüístico.

Los items 5 y 6 pretenden obtener información acerca del léxico del candidato y de su capacidad para deducir significados (destrezas 19 y 20 en Munby). En el nº 5, se busca que relacione "se abre" con "se inaugura"; en el nº 6, "documental acerca de ..." con "audiovisual sobre...".

Los items 7, 8 y 9, correspondientes a los textos 3 y 4 (cfr. apéndice I), implican un mayor grado de complejidad en la tarea, ya que el candidato debe realizar una serie de inferencias y relaciones (destreza 22 en Munby) para entender cierta información que no está especificada en el texto tal y como aparece formulada en las preguntas.

En el texto 5 (cfr. apéndice I), con la pregunta 10 se pretende que el candidato entienda información explícita en el texto (destreza 20) : "resolver sus problemas" en D, "resolver los problemas" en el texto original.

En el item 11, el candidato tiene que deducir el significado (destreza 19) a través de sinónimos e hipónimos: "más mujeres que hombres" (en la pregunta), "amplia participación femenina" (en el texto original).

Con la pregunta 12, el alumno debe deducir significados (destreza 19) y hacer inferencias (destreza 22), puesto que la respuesta C: "problemas matrimoniales" implica que identifique "conflictos " con "problemas", "pareja" con "hombre y mujer" y que de ahí infiera que se puede referir a "matrimonios".

El texto 6 (cfr. apéndice I) empieza con el item 13, en el que se pretende que el candidato reconozca información explícita (destreza 20): "el libro Guinnes" y que relacione "figurar" con "salir".

En los items 14 y 15 se trata de que el candidato entienda información explícita (destreza 20) a través del vocabulario - sinónimos en este caso -: "conseguir" (respuesta C, 14), "obtener" (texto original); "por teléfono" (respuesta C, 15), "a través del teléfono". O bien, la deduzca a través del contexto (destreza 19.2).

Debido a la extensión y al contenido del texto, además de las destrezas mencionadas, se supone que, para su comprensión, el alumno debe ser capaz de entender también relaciones dentro de la frase (destreza 28), así como relaciones entre las partes del texto (destreza 30).

El texto 7 (cfr. apéndice I), items 16, 17 y 18, requiere del candidato la capacidad de extraer la información (destreza 20) a través de sinónimos, o de deducirla por el contexto (destreza 19.2): "La explosión de una bomba" (16 B), "Un artefacto estalló" (texto original). Lo mismo debe hacer en: "no hubo víctimas" (17 D), "no se produjeron víctimas" (texto original). E,

igualmente, en el último item (18 D), debe obtener la información a través de sinónimos o deducirla por el contexto: "ocurrió muy temprano por la mañana", "esas horas de la madrugada" (en el texto original). Se supone que, para llegar a esta última solución, el candidato también tiene que haber sido capaz de reconocer ciertos indicadores en el discurso - en este caso "dado que" (línea 8) - que explican o clarifican algo que se ha dicho (destreza 35.6 de la taxonomía de Munby).

El texto 8 (cfr. apéndice I) requiere del candidato la comprensión de cierta información no expresada explícitamente en el texto, sino transmitida a través de inferencias (destreza 22.1 de Munby). Así lo vemos en los items 19: "en los movimientos de los seres humanos" (D), que se relaciona con "... el cuerpo humano describe curvas en el espacio cuando se mueve," (texto original); y 20: "Los ángulos de la casa convencional han sido reemplazados por curvas" (A), que es el equivalente de "En la casa burbuja las habitaciones carecen de ángulos; las formas son redondeadas;" (texto original).

En el item 21, además de tener que inferir la información, para llegar a la respuesta correcta, el candidato ha de hacer uso de su

conocimiento del mundo (destreza 34.3 de Munby), que en este caso concreto supone relacionar el plástico con otros productos sintéticos : "Una mezcla de plásticos y otros materiales más tradicionales" (B), ("... emplea una base de hormigón, poliuterano y poliestireno..." (texto original)).

El texto 9 (cfr. apéndice I), items 22, 23 y 24, hace hincapié en las destrezas relativas a la deducción de significados (destreza 19), las inferencias (destreza 22.1), el entendimiento de las relaciones dentro de la frase (destreza 28) así como las relaciones entre las partes del texto (destreza 30).

De este modo, encontramos que "En su papel tradicional de ama de casa y madre" (22 D), se refiere a "... han recubierto el viejo modelo de mujer ..." y "... es decir, una mujer que sin dejar de cumplir las funciones tradicionales ..." (texto original).

La respuesta: "Compaginar su dedicación al mundo del trabajo con el mantenimiento de su atractivo físico" (23 A), se corresponde con "La superwoman actual ha de ser una mujer que trabaje como un hombre, sin olvidar todas las otras

atribuciones tradicionales de su sexo." (texto original).

Y la opción: "Hacia una igualdad de comportamiento con los hombres en todos los campos" (24 C), responde a "Es decir, aunque permanecen las diferencias biológicas ..., hombres y mujeres tienden a cumplir el mismo papel" (texto original).

El texto 10 (cfr. apéndice I) supone en primer lugar una interpretación de significado conceptual expresado a través de cantidades (destrezas 24 y 24.1. Así, la primera respuesta: "Constituyen la causa más importante" (25 A), encuentra su equivalencia en: "De cada cien personas que mueren en España, ... , y cincuenta, por enfermedades cardiovasculares." (texto original).

Es necesario interpretar la información mediante ciertas inferencias (destreza 22.1), para relacionar: "La excesiva presencia de grasas animales en nuestra dieta cotidiana" (26 C), con "Las grasas animales ... , el tabaco, la hipertensión ..., no deberían tener tanta y tan normal cabida en nuestro modo de vivir." (texto original). Igualmente, en el caso de "No saben que la padecen en la mayoría de los casos" (27 D), con

"Se puede afirmar que una de cuatro personas tiene hipertensión y más del 50 por 100 de hipertensos desconocen que lo son." (texto original).

El texto 11 (cfr. apéndice I) presupone que el candidato ha de tener la capacidad de entender la información contenida en él mediante inferencias (destrezas 22 y 22.1), así como gracias a ciertos conocimientos lingüísticos que procederían fundamentalmente de un conocimiento general del mundo (destreza 34. 3) o, en concreto, de la realidad sociocultural española.

De este modo, la respuesta "Vd. ganará mucho dinero en la lotería o apostando a los caballos." (28 B) se relaciona con "Suerte en todo tipo de juegos de azar." (texto original). En este caso, el mensaje se puede deducir por inferencia o también porque nuestro candidato-tipo tenga una visión del mundo en la que la lotería se integra dentro del concepto "juego". De la misma manera, el candidato debe reconocer que "Pedir un préstamo al banco para comprar su primer coche" (30 A) encuentra su equivalencia en "Momento óptimo para hacer compras a plazos, porque encontrarás oportunidades", por inferencia, apoyada esta, además, en el conocimiento de la realidad española.

La respuesta correcta (B) a la pregunta 29, se basa precisamente en reconocer una información que no está contenida en el texto.

Por fin, reiteramos que en esta prueba las preguntas se han formulado con items de selección múltiple. De las cuatro opciones para la respuesta (A, B, C y D), sólo existe una posibilidad correcta. Para el diseño de los items se han tenido en cuenta las directrices enunciadas por Oller (ver capítulo II, apartado 2.3.1.) respecto a los contenidos y la formulación de estos. La observación de los resultados y el análisis de items efectuados tras la administración del examen nos confirmarán si las preguntas han sido planteadas claramente, si la respuesta correcta es unívoca, así como si los distractores resultan apropiados. De todo ello trataremos con detalle en los apartados 5.1 y 5.2 del capítulo V.

4.1.2. Examen de expresión escrita.

El examen de expresión escrita (cfr. Apéndice I) consta de cinco pruebas que consisten en la redacción, por parte del candidato, de cinco

textos. Se trata, por lo tanto, de pruebas de respuesta abierta.

Para decidir el tipo de texto que debería producir el candidato, tuvimos en cuenta que la tarea fuera lo más auténtica posible. En este sentido, nos pareció que el único tipo de expresión escrita que cabría esperar de nuestro candidato-tipo en situaciones de la vida real y en contextos de uso general de la lengua sería en forma de cartas. Para hacer hincapié en la autenticidad, se ha buscado que la redacción de las cartas responda a una necesidad que puede darse en la realidad.

Asimismo, manifestar la expresión escrita a través de cartas nos permitía incluir los temas elegidos en la fase de diseño: descripción e identificación de uno mismo y de los demás, trabajo y profesión, viajes, ocio, etc., con los que el alumno ya había tomado contacto en la primera parte del examen (la comprensión lectora). Igualmente, esta fórmula nos facilitaba la tarea de dar instrucciones respecto a las funciones que requeríamos del candidato: narrar, describir, dar y pedir información, etc.

Otra ventaja de plantear la tarea de escribir a través de cartas radica en que se facilitaba la aceptabilidad de la prueba por parte

del alumno. Pensamos que, en efecto, nuestro candidato-tipo, , estaría sin duda familiarizado con dicho formato.

El mayor problema de esta parte del examen consiste en la evaluación. Al tratarse de pruebas con respuesta abierta, la corrección no puede hacerse de forma objetiva, contabilizando respuestas correctas o erróneas. Por ello se fijaron unos criterios de evaluación (apartado 4.2.2. de este mismo capítulo) que facilitaran la tarea del evaluador y permitieran una unidad de criterios.

Prueba 1. (cfr. apéndice I). En esta prueba se le pide al candidato que escriba una carta para cuya redacción se supone que necesitará usar las funciones de describir y dar información. El examinando tendrá que usar un léxico específico relativo a las áreas temáticas de la descripción de uno mismo, así como a viajes y traslados; también tendrá que saber empezar y terminar la carta correctamente de acuerdo con el contexto.

Prueba 2. (cfr. apéndice I). En esta prueba, se le pide al candidato que escriba una postal. Para poner énfasis en la autenticidad de la tarea, se reproduce el formato de una tarjeta de este

tipo. Si el candidato lleva a cabo la tarea satisfactoriamente, usará las funciones de describir, narrar en el pasado y hacer planes; también, empezará y terminará la misiva de forma apropiada al contexto que se le propone. Las áreas temáticas implicadas pueden referirse a viajes, ocio, naturaleza, cultura, etc.

Prueba 3. (cfr. apéndice I). Esta prueba no requiere escribir una carta ya que por las características de la situación no nos parecía una tarea auténtica. La situación descrita se refiere a un atraco que se supone que ha presenciado el alumno. La policía le pide un informe por escrito de lo que ha visto. Creemos que, aunque no se trate de una tarea necesariamente auténtica, si resulta, por lo menos, verosímil. Para escribir el informe, el alumno tendrá que describir acciones y personajes y narrar en el pasado. Las áreas temáticas implicadas en la narración se referirán a la descripción de personas y lugares, a la especificación de lugares y horas, así como a la demostración de ciertos sentimientos (sorpresa, miedo, etc.).

Prueba 4 (cfr. apéndice I). Esta prueba vuelve a exigir del candidato la redacción de una carta. A nuestro modo de ver, la tarea exigida en

esta situación - la redacción de una carta para responder al anuncio auténtico que reproducimos - resulta completamente real. Tanto porque es a través de cartas como se responde a los anuncios de ofertas de empleo, como porque como existe la posibilidad de que un extranjero que reside en España solicite un empleo de las características descritas en nuestro ejemplo. Con esta tarea, el candidato tiene que realizar las funciones de describir (a sí mismo), narrar, así como dar y pedir información. También es importante que sepa empezar y terminar la carta de forma adecuada al contexto. Las áreas temáticas implicadas en el ejercicio se refieren al trabajo, estudios, viajes, etc.

Prueba 5 (cfr. apéndice I). En esta prueba, el candidato tiene que redactar un pequeño anuncio solicitando un compañero con el que compartir el piso. Nos pareció que, dadas las características de nuestro candidato-tipo, esta tarea resultaba auténtica y verosímil. Con este ejercicio, el alumno tiene que describir (personas y lugares) y dar información. Respecto a los temas, se tocará el relativo a la vivienda y otros aspectos relacionados con ella.

4.1.3. Examen de comprensión auditiva.

El examen de comprensión auditiva (instrucciones, preguntas y transcripción de las grabaciones en el apéndice I) consta de una serie de grabaciones que el candidato escucha dos veces. Después, el alumno tiene que contestar a las preguntas que se le formulan mediante items de selección múltiple. La distribución de las pruebas aparece tal como sigue.

- Grabación 1: item 1
- Grabación 2: item 2
- Grabación 3: item 3
- Grabación 4: item 4
- Grabación 5: items 5, 6 y 7.
- Grabación 6: items 8, 9 y 10
- Grabación 7: items 11, 12, 13 y 14
- Grabación 8: item 15
- Grabación 9: items 16 y 17
- Grabación 10: item 18
- Grabación 11: item 19
- Grabación 12: item 20
- Grabación 13: items 21 y 22
- Grabación 14: items 23 y 24
- Grabación 15: items 25 y 26
- Grabación 16: items 27 y 28

- Grabación 17: items 29 y 30

La confección del examen de comprensión auditiva nos supuso mayores dificultades que la de comprensión lectora. En primer lugar, tuvimos que decidir cómo se efectuaría la selección de los textos orales usados en las grabaciones.

Nuestra intención primera fue proceder de un modo similar al efectuado en la selección de textos para la comprensión lectora: conseguir materiales auténticos, en este caso grabaciones de emisiones de radio, programas de televisión y anuncios en lugares públicos, de cuya selección surgirían las pruebas para nuestro examen. Pronto, esta tarea se reveló mucho más complicada que la de seleccionar textos escritos. El problema principal lo constituía la falta de tecnología adecuada ya que nuestros instrumentos de grabación no nos permitían efectuar grabaciones satisfactorias.

Por ello, tras observar cómo aparecían en la realidad los textos orales relativos a las áreas temáticas que nos interesaban, decidimos crear nuestros propios textos, tratando de ser fieles al vocabulario, tono y estilo de las producciones orales auténticas. A este respecto, decidimos que quienes efectuaran las grabaciones deberían hablar

no leer. Es decir, el equipo elaborador especificaba el texto por escrito; este texto lo leían los encargados de prestar sus voces para saber de qué tenían que hablar y cómo tenían que hacerlo. A continuación, se procedía a la grabación, que no consistía en una lectura del texto proporcionado sino en una "representación" del mismo.

De este modo nos parecía que, aunque los textos orales no fueran auténticos en el sentido literal, sí gozaban de ciertos visos de autenticidad en cuanto que se inspiraban en materiales auténticos, se realizaban con un lenguaje auténtico y se representaban de un modo auténtico.

Como mencionábamos anteriormente (apartado 4.1. en este mismo capítulo), sabedores, por nuestra experiencia en el aula, de que el alumno siente cierto rechazo ante los ejercicios de comprensión auditiva realizados usando cintas magnetofónicas, temíamos que la situación de examen contribuyera a incrementar este rechazo, invalidando el requisito de aceptabilidad. Sin embargo, consideramos la utilización de esta técnica como la más apropiada - en términos de factibilidad - para medir la destreza de comprensión auditiva en un examen de las

características del nuestro. Así pues, para hacer ambos requisitos compatibles, en el sentido de incrementar la aceptabilidad del candidato, decidimos formular la pregunta por escrito en un cuadernillo de examen. De este modo, el alumno se podía familiarizar de antemano con lo que iba a escuchar a continuación. También, para que se sintiera menos nervioso y más seguro, se decidió que la grabación se escuchara dos veces. Nos parecía que, con esta presentación, se paliaba la imposibilidad - inherente a la situación del examen - de pedir aclaraciones y negociar los significados con el emisor o emisores de los mensajes, como es posible hacer, en cambio, en una situación real.

Para el orden de aparición de las pruebas, se procedió de un modo similar al utilizado en el examen de comprensión lectora, atendiendo a un criterio de dificultad ascendente en cuanto al dominio de destrezas que supuestamente debía desplegar el candidato.

La corrección del examen de comprensión auditiva se puede realizar de modo objetivo ya que, al consistir en items de selección múltiple, sólo existe una respuesta correcta posible.

Los temas tratados en los diferentes textos que componen el examen de comprensión auditiva se

corresponden con los descritos en la fase de confección del examen (apartado 3.2.3., capítulo III): identificación de uno mismo y los demás, ocio, trabajo, educación, cultura, estudios, vida cotidiana, etc., los cuales, a su vez, ya resultan familiares para el alumno puesto que han aparecido en las secciones anteriores (comprensión lectora y expresión escrita).

Para que el candidato pueda entender los textos que va a escuchar, se supone que necesitará, en primer lugar, oír bien el contenido de las emisiones.

Una vez esté asegurada la correcta audición, nuestro objetivo es que, para la comprensión de la información contenida en las emisiones, el candidato ponga en juego destrezas referentes a:

- comprender información explícitamente expresada en el texto;
- comprender información que puede estar implícita, sin manifestarse a través de palabras;
- deducir significados a partir del contexto;
- reconocer ciertos tonos y actitudes.

Para llegar a esta descripción de destrezas, se tuvo en cuenta la exhaustiva lista de destrezas lingüísticas, relativas a la comprensión auditiva, que recoge la taxonomía de Munby (1980, pp. 123-131).

Así pues, el candidato debe ser capaz de comprender un mensaje explícito en el texto, extrayendo información de naturaleza táctica (horas, fechas, precios etc.) en el item 1 (cfr. apéndice I) "Por la vía 3 con destino a la costa Brava" (D), responde a "... la próxima salida del expreso Costa Brava que se efectuará a las 9'45 por la vía 3." (texto original).

La misma destreza está involucrada en el item 7 (cfr. apéndice I); "995 pesetas" (A) se corresponde con "todos por el precio único de de 995 pesetas." (texto original).

En los items 2, 3, 4, 5, 6, 8 y 9 (cfr. apéndice I), el candidato tiene que mostrar su comprensión precisa de afirmaciones cortas. "En un banco" (2, D) responde a "quisiera cambiar un cheque de viajero" (grabación).

"En una farmacia" (3, D) implica la comprensión de "me duele la garganta", "tómese estas pastillas", "¿cuánto le debo" (grabación).

"En una frutería" (4, B) presupone que el candidato ha entendido "melones", "melocotones", "fresas" (grabación).

"En unos grandes almacenes" (5, D) implica que se ha entendido "planta baja", "departamento" (grabación); en este último, también se podría considerar que en el caso de nuestro candidato-

tipo la comprensión del examinando se facilitaría con un conocimiento general del mundo, tal como saber que los grandes almacenes efectúan anuncios de este tipo promocionando ofertas e invitando al consumo.

La respuesta "Monederos" (6, B) no hace más que reproducir información explícita en la grabación: "... artículos rebajados, ..., : monederos,...".

Lo mismo sucede con el ítem 8 D ("La "Reserva el Rincón" está abierta) Todos los días, con la excepción de los lunes no festivos" que supone la comprensión de "Los lunes no festivos, cerrado por descanso del personal" (grabación), aunque, en este ítem, escoger la respuesta correcta (D) también implicaría cierto dominio de elementos discursivos como "con la excepción de".

También, un simple reconocimiento de información es lo que se espera del candidato para que relacione "Unos jóvenes que ayudan a los turistas." (9 B) con "Su trabajo es orientar al turista en su visita a la ciudad" (grabación).

El ítem 10 (cfr. apéndice I) anuncia ya una ligera complicación en las tareas que se le van a requerir al candidato. Para llegar a la solución "Hablan más de un idioma" (10 A), el candidato ha tenido que reconocer en "Ni idiomas ni consultas

curiosas son obstáculos para estos jóvenes" (grabación) el significado y el valor de "ni... ni".

Los items 11, 12, 13 y 14 (cfr. apéndice I) pertenecen a una grabación cuya comprensión implica que el candidato tiene que ser capaz de reconocer cierta información explícita porque entiende la organización del discurso, al tiempo que debe saber inferir información a partir de ciertas redundancias y de un léxico que quizá no conozca. También esta grabación contiene para el alumno la dificultad adicional de escuchar dos voces, ya que se trata de una entrevista.

La correspondencia entre la respuesta correcta y la grabación se establecería como especificamos a continuación: "En las montañas" (11 C) , "En mi chalé de la sierra" (grabación); "Necesita subir de peso porque está delgada" (12 B), "... porque me dice que me convendría ganar un par de kilos" (grabación); "Nadar" (13 C), "Me encanta la natación. Me gusta nadar" (grabación); y "No le gustan porque hay demasiada gente" (14 A), " ..., los sitios con mucha gente me ponen nerviosa y me aturden."

En la pregunta nº 15 (cfr. apéndice I), para llegar a la respuesta correcta "El número de

miembros de la familia" (C), el candidato tiene que inferir información de las redundancias que aparecen en el texto original: "Así, mientras que las familias compuestas por una o dos personas lo conectan durante 5,86 horas al día, las de tres a cuatro miembros lo dejan en funcionamiento durante 6,95 horas." (grabación).

El ítem 16 (cfr. apéndice I), cuya respuesta correcta "Con posibilidad de lluvia" (C), está contenida en "hay posibilidad de lluvia en las áreas montañosas cerca de Tremp" (grabación), sólo requiere del candidato reconocer información explícita y relacionar "zona" con "área". El ítem 17 (pág. 39) correspondiente a la misma grabación requiere que el candidato comprenda que "Hará calor" (A) es el equivalente de "altas temperaturas", porque ya la pregunta le proporciona la información "cerca de Barcelona", que es exactamente la misma que aparece en la grabación.

Los ítems 18, 19 y 20 (cfr. apéndice I) tienen como objetivo que el candidato sepa procesar información de naturaleza táctica (cifras, fechas, etc.) y extraer información de emisiones con redundancias. También, para

responder acertadamente a estas preguntas, el candidato debe entender la relación entre los elementos de la frase y entre las partes del discurso.

Observemos la relación entre las respuestas correctas y el texto original. "Sindicato convoca huelga en minas de oro y carbón" (18 D) es la interpretación adecuada de la información proporcionada en la noticia "La Unión Nacional de Mineros (NUM), el sindicato negro más poderoso de Suráfrica, ha convocado para esta noche el inicio de una huelga ... en varias minas de oro y carbón del país" (grabación). "Profesor y universitarios filipinos, presos de un grupo separatista musulmán" (19 B) supone la comprensión de "Un profesor y 15 estudiantes de la Universidad de Mindanao, ..., fueron secuestrados ayer por un grupo armado que, ..., pertenece a la guerrilla separatista musulmana ..." (grabación). Por fin, "Ha pedido asilo político en los Estados Unidos" (20 A) corresponde a la interpretación de "pidió ayer asilo político a las autoridades norteamericanas de Seattle, ..." (grabación).

Los items siguientes (21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 y 30) corresponden a grabaciones (cfr. apéndice I para las transcripciones) que

reproducen mini-conversaciones entre dos o tres personas. Este planteamiento implica que el candidato, además de entender información explícita en unos casos, o inferida en otros, también debe ser capaz de comprender el sentido de un diálogo, la coherencia del discurso y la interacción entre los interlocutores, así como apreciar actitudes e intenciones.

De este modo, para llegar a la conclusión correcta "Tuvieron problemas con el coche" (21 C), el alumno tiene que entender toda la conversación (no sólo en lo referente a la información, sino también respecto a las relaciones pragmáticas entre las partes del discurso) y encontrar la referencia en "Sabes, me acabo de enterar de que a Marta y a su marido se les ha estropeado el coche viniendo hacia aquí." (grabación). El candidato debe efectuar procesos similares para relacionar "Se encuentra bien, aunque tuvo que cuidarse durante los primeros meses" (22 D) con "Sí, ya sabía que estaba embarazada, pero el peligro ya ha pasado. LLeva unos meses haciendo vida normal" (grabación).

En las siguientes preguntas, para averiguar la respuesta correcta, se trata de poner en acción las destrezas mencionadas: reconocer información

explícita, inferir significados, saber entender la organización del discurso y poder reconocer tonos y actitudes. Aunque quizá resulte un poco tedioso, nos parece oportuno ofrecer las respuestas correctas y su equivalencia en el texto original.

Así pues, "Se siente insatisfecha con el trabajo que hace" (23 D) responde a "No es que me paguen muy mal, pero tengo pocas compensaciones profesionales" (grabación). "Se muestra solidario con la decisión de su mujer" (24 A) se relaciona con "... creo que haces bien porque no te aprecian en lo que vales y ..." (grabación). La respuesta "A través del estudio de las lenguas muertas (25 D)" que corresponde a "Me interesaban mucho las lenguas clásicas ... latín , el griego ... y llegué a la lingüística teórica a través de ellas" (grabación), implica también cierta formación cultural del candidato, mediante la cual podrá asociar el latín y el griego con las lenguas muertas, aunque no sepa que en español se les llama así. La respuesta "Poder dedicarse sólo a aquellas cosas que le apetezcan" (26 B) es la traslación de "... mi sueño dorado sería poder dedicarme a lo que me apeteciera" (grabación).

Los items 27 y 29 (cfr. apéndice I) preguntan directamente sobre la actitud, entendida

esta cómo lo que piensa un determinado hablante, no como reacción (sorpresa, enfado etc.). La respuesta correcta al primero "Opina que es preferible vivir juntos sin casarse" (27 C) halla su explicación en "Lo que pasa es que Juan y yo por fin nos hemos decidido a vivir juntos y ... Ya sabes que nunca he sido partidaria del matrimonio" (grabación). Y, en el nº 29, la opción apropiada "No tiene sentido esforzarse en el trabajo ni en los estudios porque no hay oportunidades" (29 C) es el reflejo de "¿Sabes? no creo que tenga mucho sentido esforzarse en la vida ... hay una mala distribución de las poquísimas oportunidades que existen" (grabación).

Los items 28 y 30 (cfr. apéndice I) persiguen la identificación de un tipo de situación. La solución al item 28 "Desean mantener la relación que tienen pero viviendo juntos" (28 C), no responde exactamente a ninguna frase de las contenidas en la grabación (aunque C. dice "lo que pasa es que Juan y yo por fin nos hemos decidido a vivir juntos), sino que supone la comprensión por parte del candidato de todo el sentido del diálogo. La respuesta a la pregunta 30 "Hay pocas posibilidades y las que hay están mal distribuidas" (30 C) se puede encontrar de forma explícita en la afirmación de M. "... hay una mala

distribución de las poquísimas oportunidades que existen".

En conclusión, tras el repaso de los distintos items que componen el examen de comprensión auditiva, podemos observar cómo ha ido aumentando el nivel de dificultad de los primeros a los últimos. Hemos ido pasando del simple reconocimiento de elementos léxicos a tener que integrar en el proceso de comprensión destrezas relativas a entender información, procesar elementos de cohesión y detectar tonos y actitudes.

4.1.4. Examen de expresión oral.

El examen de expresión oral, planteado en forma de entrevista cara a cara entre el candidato y el examinador, consta de dos partes.

Antes de dar comienzo al examen propiamente dicho, recomendamos que el entrevistador comience a hablar de modo distendido con el candidato para crear un ambiente relajado y tranquilo. En esta fase, el examinador puede identificarse y pedirle al candidato que lo haga a su vez, o hacer preguntas relativas a sus estudios o a cualquier

otro asunto que crea que puede ayudar a romper el hielo entre los dos. Este procedimiento sirve, asimismo, para ir adelantando algunos de los temas que pueden aparecer en las pruebas del examen, con lo que el candidato se va familiarizando con ellos. De este modo se contribuye a la aceptabilidad de la tarea, lo cual incrementa el índice de fiabilidad de la prueba.

La prueba I consiste en una serie de conversaciones (concretamente, cinco) entre el candidato y el examinador, en la que cada uno de ellos representa un papel (role-playing) en el marco de una situación dada. Estas situaciones responden a las áreas temáticas enunciadas en la fase de diseño del examen TELE (3.2.3), al tiempo que su resolución supone la puesta en práctica de distintas funciones comunicativas: vida diaria, queja, disculpa, descripción y persuasión.

Las situaciones se han agrupado en dos bloques:

Forma A: situaciones 1 (vida diaria); 2 (queja); 4 (disculpa); 11 (descripción) y 9 (persuasión).

Forma B: situaciones 3, 6 ó 10 (vida diaria); 13 (queja); 7 (disculpa); 5 u 8 (descripción) y 12 (persuasión).

Las instrucciones para representar las situaciones (recogidas en las pp. 51, 52 y 53) se enuncian en español, pero de forma muy esquemática para no facilitar al candidato excesiva información sobre vocabulario y estructuras lingüísticas.

Esta primera parte del examen oral tiene una duración aproximada de unos 10 minutos.

La segunda prueba del examen de expresión oral (pp. 54 y 55) requiere del candidato que este haga una breve exposición oral (durante un máximo de 5 minutos) sobre un tema. Para elegir un tema, primero, el candidato escogerá al azar tres de entre todos los temas que se le presenten (se propone un banco de unos veinticinco). Después de ver el contenido de cada uno de los que ha escogido, decidirá hablar sólo acerca del que prefiera. Los temas incluidos están relacionados con las áreas temáticas consideradas en la fase de descripción del examen TELE, las cuales, en su mayor parte, resultan familiares para el candidato ya que han ido apareciendo en los exámenes relativos a las otras tres destrezas.

Algunos de los temas propuestos son los siguientes:

1. Descripción e identificación de uno mismo y de los demás.
2. Vivienda y población.
3. Vida profesional (trabajo, profesión, ocupación).
4. Vida familiar y costumbres cotidianas.
5. Viajes y traslados.
6. Ocio, diversiones y consumo.
7. Vida social y relaciones públicas.
8. Salud.
9. Naturaleza y medio ambiente.
10. Educación y cultura.
11. Servicios públicos.
12. Estudios, aprendizaje de una lengua extranjera.
13. Medios de comunicación.
14. Instituciones públicas.

El tema se le presenta al candidato bajo un epígrafe general, p.e. "Vida profesional". A continuación se especifican una serie de puntos, relacionados con el tema, que queremos que desarrolle el candidato. En el caso del ejemplo propuesto, se refieren a datos concretos sobre su profesión, a las ventajas y desventajas de esta,

al papel que puede tener el español en su carrera profesional, etc. El propósito de estas indicaciones consiste, por una parte, en proporcionar cierta ayuda al candidato en el enfoque de su exposición, al tiempo que se facilite la manifestación de ciertas funciones comunicativas o el empleo de un determinado léxico.

El candidato recibe las instrucciones para llevar a cabo esta tarea en una ficha que aparece redactada en los siguientes términos:

Tema 3: Vida profesional.

1. ¿Qué hace usted en su país? (Describa en detalle lo que hace en un día típico).
2. ¿Qué razones le llevaron a escoger la profesión (ocupación) que tiene?
3. ¿Qué pros y contras le encuentra a su profesión (ocupación)?
4. ¿Qué otra profesión (ocupación) le atrae o le gustaría ejercer?
5. ¿Qué utilidad puede tener el español en su actual profesión (ocupación)?

La prueba de comprensión oral, realizada de acuerdo con estos presupuestos, presenta una alta cota de autenticidad e integra las destrezas de comprensión auditiva y de expresión oral.

Nos manifestamos absolutamente partidarios de una prueba oral de estas características, si partimos de un planteamiento del examen comunicativo. Sin embargo, somos conscientes de que en el plano de la practicabilidad existen varios inconvenientes. En lo que concierne a la factibilidad, esta prueba es poco económica; en cuanto a tiempo, porque se necesitan al menos 15 minutos para cada candidato, y en dinero porque son necesarios varios entrevistadores-evaluadores a los que habría que remunerar por el tiempo dedicado a la entrevista y por el dedicado a su evaluación. Respecto a la practicabilidad, tampoco hay que olvidar que, al tratarse de una prueba con respuestas abiertas - usualmente impredecibles -, las dificultades de evaluación son muchas.

Por nuestra experiencia al haber administrado esta prueba en numerosas ocasiones y haber desempeñado el papel de entrevistadora, estamos absolutamente convencidos de la necesidad de grabar la entrevista, incluso desde la fase de precalentamiento. Es más, pensamos que incluso pequeños comentarios acerca de la máquina grabadora pueden contribuir a impulsar la conversación entre el examinador y el candidato en el primer encuentro entre ambos. Pero, dejando

aparte este uso más o menos anecdótico, defendemos a ultranza la grabación del examen "de expresión oral por varias razones más poderosas que exponemos a continuación.

En primer lugar, aunque pueda pensarse que el candidato va a sentirse incómodo ante la presencia de una máquina, hemos comprobado que esto no es así. Por una parte, nuestro candidato-tipo está acostumbrado a la presencia y manejo de este tipo de aparatos y, por otra, dados los avances tecnológicos actuales, estos aparatos presentan unas dimensiones tan reducidas que tanto el entrevistador como el entrevistado pueden llegar a olvidarse de su presencia.

Creemos que resulta mucho más incómodo para el candidato notar que el examinador está tomando notas acerca de lo que dice o apuntando signos en algún formulario. También pensamos que el examinador se siente más a gusto sin tener que ejercer de evaluador mientras se está desarrollando la entrevista porque, de este modo, puede participar de una forma más libre en la interacción con su interlocutor.

Otra razón, a nuestro modo de ver fundamental, para grabar todo el desarrollo de la entrevista, la constituye la necesidad de contar con un documento que dé fe de esa tarea. Este

documento lo consideramos imprescindible para poder llevar a cabo con total garantía la evaluación de la expresión oral.

Creemos que, para garantizar la fiabilidad de los resultados, es necesario que el mismo evaluador escuche la entrevista por lo menos dos veces, o que lo hagan dos evaluadores distintos y, en el caso de graves discrepancias en los resultados, que intervenga un tercero para equilibrar la calificación. Sin una grabación que pueda volverse a escuchar, se pierde toda posibilidad de juzgar el examen de expresión oral.

Por otra parte, contar con un buen archivo de entrevistas grabadas nos puede resultar de inmensa utilidad para la formación de evaluadores, puesto que la única forma de fijar criterios de evaluación para la lengua hablada es a través de la práctica adquirida tras escuchar y evaluar entrevistas.

En último lugar, nos parece que también es conveniente contar con un testimonio de lo que el candidato ha hecho, en caso de que este quiera efectuar reclamaciones respecto a su actuación en el examen.

4.2. Criterios de calificación para el examen TELE.

En primer lugar, nos gustaría hacer un breve comentario a propósito de por qué en el examen TELE hemos hablado de criterios de calificación, en lugar de criterios de evaluación.

Ya hemos explicado (capítulo II, apartado 2.1.1.) la diferencia que existe entre examinar y evaluar, aunque a veces estos términos se usen indistintamente. Nos remitimos a esta diferenciación por considerar que podemos establecer una analogía de características similares entre calificar y evaluar.

Efectivamente, decíamos, más arriba que examinar está directamente relacionado con la medición mientras que evaluar es un concepto más amplio que puede implicar medición, si ese es nuestro propósito, aunque no sea una característica inherente al proceso mismo de evaluar. Del mismo modo, pensamos que calificar está relacionado con medir, mientras que evaluar tiene un sentido más general, que no implica necesariamente una medición.

En este sentido, en el campo del testing, se distingue a menudo entre "evaluación cuantitativa" - la que se basa en la medición de

los resultados obtenidos en un examen - y "evaluación cualitativa", que utiliza descripciones para valorar la actuación de los participantes en un examen.

Calificar supone en primer lugar corregir - establecer lo que está bien y lo que está mal -, a continuación contabilizar los resultados y, por fin, asignar una puntuación. La calificación, en lo que respecta a los exámenes de lengua, sólo puede hacerse con pruebas de respuesta cerrada, donde cabe la posibilidad de contabilizar resultados y usar procedimientos de medición objetivos.

Evaluar, por su parte, es entendido en ocasiones como sinónimo de calificar, pero, en realidad, se puede referir a una apreciación cualitativa y global de la forma de realizar una tarea - no producida necesariamente en el contexto de un examen - que no persigue la corrección. La evaluación observada bajo esta última óptica no puede considerarse, pues, totalmente objetiva. No consiste en un recuento de respuestas correctas e incorrectas, sino en una valoración, de acuerdo con un criterio, de la actuación de una persona.

En el examen TELE hablamos de calificación porque necesitamos contabilizar resultados, atendiendo a respuestas correctas e incorrectas.

Nuestro examen es un instrumento de medición para definir un cierto nivel - intermedio - de proficiencia en términos de competencia comunicativa. Por lo tanto, necesitamos establecer un mínimo de actuación, cuya superación suponga que se está en posesión de ese nivel (ver en este mismo capítulo, el apartado 4.2.3.), con independencia de que el candidato al examen pueda tener un nivel más alto.

Como presentamos en detalle en los siguientes apartados (4.2.1. y 4.2.2.), en el examen TELE hemos combinado procedimientos de corrección objetivos y subjetivos. En los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva, en los que las respuestas se producen a través de items de selección múltiple, los criterios de corrección no ofrecen la menor duda: la respuesta es correcta o no lo es. Cualquier persona, consecuentemente, puede corregir esos exámenes si dispone de la clave con los resultados.

Sin embargo, en los exámenes de expresión escrita y de expresión oral, no podemos hablar de corrección de una forma tan rotunda. A nuestro modo de ver, lo que se produce es un proceso de evaluación, que posteriormente podemos adaptar a unos criterios de corrección. Es cierto que si

pedimos la opinión a una persona cualquiera sobre tales muestras de lengua, las evaluara dándonos su opinión, opinión que puede diferir enormemente de un "evaluador" a otro. Por eso, en el caso de los exámenes, dada la necesidad que tenemos de tomar decisiones, es necesario disponer de unos criterios de evaluación que nos permitan establecer las bases para la corrección.

4.2.1. Para los exámenes de comprensión lectora y de comprensión auditiva.

En los exámenes de comprensión lectora y de comprensión auditiva, hemos adoptado, como hemos expuesto anteriormente (4.4.1. y 4.4.3.), items de selección múltiple, con lo cual hemos obtenido respuestas cerradas.

Para su corrección, necesitamos contar con una clave de respuestas correctas e incorrectas. De este modo, el proceso de corregir es mucho más rápido y lo puede llevar a cabo cualquier profesor sin experiencia de evaluador, ya que sólo consiste en comprobar si el número de la pregunta y la letra que le corresponde coinciden con el número de la pregunta y la letra seleccionada por el alumno en su cuadernillo de respuestas.

Cuando me planteé la administración del examen TELE, para los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva, me pareció conveniente diseñar unas hojas para recoger las respuestas. Lo hice atendiendo al principio de practicabilidad - economía de tiempo y de dinero - porque me pareció que, si el candidato marcaba la respuesta en los cuadernillos en los que se especifica la pregunta y los cuatro items posibles para la respuesta, se invertiría un periodo de tiempo más que considerable en la corrección ya que el examinador tendría que ir mirando la clave y efectuando la comprobación en el cuadernillo. Por otra parte, en términos crematísticos, resulta muy caro tener que fotocopiar cada vez doce páginas de la parte de comprensión lectora, y seis para la de comprensión auditiva, teniendo en cuenta que el examen TELE está pensado como un examen de proficiencia, no como un examen para dar en clase a un grupo reducido de alumnos.

Mi propuesta, orientada a ahorrar tiempo y dinero, consistió en elaborar unas hojas de respuesta como se especifica a continuación.

1. Determinar de qué prueba se trataba:

EXAMEN DE COMPRENSION LECTORA

2. Identificación del candidato:

Nombre:

3. Instrucciones:

Después de leer cada texto, tacha la letra
que corresponda a la respuesta correcta.

Ejemplo:

1. A.
B.
C.
D.

4. Respuestas:

- | | | |
|-------|-------|-------|
| 1. A. | 2. A. | 3. A. |
| B. | B. | B. |
| C. | C. | C. |
| D. | D. | D. |

Las respuestas se agruparon de acuerdo con los items referidos a cada texto. En el examen de comprensión lectora, todos los textos tienen tres preguntas, luego las respuestas aparecen de tres en tres. De este modo es más cómodo para el alumno, que identifica texto, bloque de preguntas y bloque de respuestas, así como para el

corrector, que puede tener una plantilla que superpone a las respuestas y sólo ha de comprobar si la letra que aparece está tachada o no.

Otro formato posible para las respuestas, todavía más económico respecto a coste en dinero y al tiempo invertido en la corrección, consistiría en un listado con todos los números de las preguntas, y al lado las letras (A., B., C. y D) relativas a las cuatro alternativas de respuesta. Aparecería así

EXAMEN DE COMPRENSION LECTORA

Nombre

Tacha la letra que creas que corresponde a la respuesta correcta.

Ejemplo:

1. A. B. C. D.

2. A. B. C. D.

etc.

Este formato ocupa menos espacio y es, asimismo, más idóneo para la corrección mediante una plantilla.

Sin embargo, me decanté por el formato expuesto en primer lugar porque me pareció que su

aspecto despertaría mayor aceptabilidad en el alumno. En mi planteamiento, la aceptabilidad primó sobre la factibilidad, ya que, al tratarse de un experimento con una población no excesivamente numerosa y ser yo la única correctora, los motivos de tiempo y dinero no resultaban fundamentales.

Pero, no debemos olvidar que esto fue así en una fase de pre-testing. En caso de administrar el examen a una población más amplia, habría que sopesar muy cuidadosamente si la aceptabilidad del formato debería seguir primando sobre la practicabilidad en términos de tiempo y dinero.

En lo que respecta a la evaluación de los resultados, se determinó que la calificación del examen de comprensión lectora se hiciera según un criterio de aprobado/no aprobado. La nota de aprobado correspondería al 75 por ciento de la puntuación máxima: 23 respuestas correctas de un total de 30 preguntas.

El examen de comprensión auditiva se evalúa de forma idéntica al anterior. El aprobado corresponde al 75 por ciento de la puntuación máxima, que es también de 23 respuestas correctas de un total de 30.

Para la administración efectiva del examen de comprensión auditiva, elaboré, asimismo, unas hojas de respuesta siguiendo el mismo procedimiento que el llevado a cabo para la comprensión lectora. Puesto que en el examen de comprensión auditiva no todas las grabaciones tienen el mismo número de items, las posibilidades para las respuestas - con el fin de incrementar la aceptabilidad de candidato - se presentan agrupadas según el número de items que tenga cada grabación.

Este formato, como decía antes, permite la corrección con plantilla, lo cual a su vez, hace posible que un examinador sin experiencia previa como evaluador se encargue del recuento de los resultados. Pero, en el caso de que tuviéramos que administrar el examen a un número elevado de participantes, habría que considerar si adoptamos esta presentación - a mi modo de ver, bien aceptada por el estudiante - o si convendría usar, por motivos de economía, el formato más simple, organizado en forma de lista.

4.2.2. Para las pruebas de expresión escrita y de expresión oral.

El examen de expresión escrita, como hemos visto antes (4.1.2.), requiere la producción de textos originales por parte del candidato. De este modo, las respuestas obtenidas - los textos originales - son del tipo que hemos llamado "abierto" (2.3.2), lo cual supone que no pueden ser contabilizadas objetivamente.

Sin embargo, puesto que necesitamos darle una puntuación al examen, también necesitamos dársela a cada una de sus partes y, si no podemos contabilizar los resultados desde unos planteamientos objetivos, será necesario encontrar otra forma de hacerlo.

En el capítulo II (2.3.3. y 2.3.4.), hemos presentado diversas tácticas posibles para evaluar la lengua desde planteamientos subjetivos o, por lo menos, no objetivos en sentido estricto. Hemos analizado, asimismo, algunos ejemplos de criterios de evaluación aplicados al español, usados en la actualidad por diversas instituciones.

En este apartado, vamos a presentar los criterios de evaluación, creados específicamente para el examen TELE y con los que se intenta una evaluación que, partiendo de respuestas abiertas y

realizada de forma subjetiva -en el sentido de que no existe la opción simple "correcto-incorreto" -, asegure, sin embargo, la consistencia entre los resultados de distintos evaluadores. Para este propósito, se tuvieron en cuenta los planteamientos de Carroll (1980) para las bandas Pergamon, así como los criterios de la Proficiency Guidelines de ACTFL y los procedimientos para el Certificado de Español de la International Certificate Conference. Los criterios propuestos por el CEUS y el Diploma de Español del MEC no se consideraron por no existir todavía en las fechas en que se preparó el examen TELE (1986-1987).

Los criterios de evaluación para la expresión escrita del examen TELE priman, en primer lugar, la efectividad de la comunicación y, en segunda instancia y con igual peso específico, la adecuación léxica y la precisión lingüística.

Para hacer posible la calificación, se han definido las áreas de dominio de cada parámetro, asignándole a cada nivel una puntuación que permita contabilizar los resultados.

De este modo, la evaluación cualitativa basada en la observación de la actuación del candidato se equipara a unos puntos que permiten cuantificar los resultados.

La especificación de dichos criterios aparece como se presenta a continuación.

1. COMUNICACION

- 4 (8) Se ha logrado plenamente la finalidad comunicativa del ejercicio; todos los puntos dados como orientación han sido tratados en detalle. Buena organización; ideas presentadas de forma coherente y lógica.
- 3 (6) Se ha logrado la finalidad comunicativa del ejercicio en términos generales, aunque faltan detalles o puntos dados como orientación. Organización adecuada; puede haber pequeñas inconsistencias, pero no obstaculizan la transmisión de las ideas más importantes.
- 2 (4) Se ha logrado en parte la finalidad comunicativa del ejercicio; muchos de los puntos dados como orientación no han sido tratados. Se entienden algunas ideas principales, pero la organización desigual puede hacer difícil la transmisión del mensaje en alguna ocasión.

- 1 (2) Se ha logrado sólo mínimamente la finalidad comunicativa del ejercicio; se ha tratado alguno de los puntos dados como orientación. La falta de organización obstaculiza la transmisión de gran parte del mensaje.

A mi modo de ver, el diseño de estas bandas de evaluación, está hecho a partir de unos planteamientos teóricos sólidos que contemplan las destrezas de expresión contenidas en la taxonomía de destrezas lingüísticas de Munby (1978, pp. 178-184) y que han tomado en consideración, asimismo, experiencias anteriores de evaluación en este sentido (bandas Pergamon, descripciones de ACTFL, etc.). Todo ello, así como el hecho de haber sido diseñadas por expertos en el tema, creo que proporciona a estas escalas la validez de aspecto suficiente como para considerar válida su utilización y fiables los resultados que vayan a obtenerse.

Sin embargo, después de haber utilizado estos criterios de evaluación, considero que existen ciertas imprecisiones en la descripción. Soy de la opinión de que se debería concretar más en qué consiste la finalidad comunicativa. Me parece que decir: "todos los puntos dados como orientación

han sido tratados en detalle" no constituye una aclaración suficiente. Es más, creo que esta aseveración puede, incluso, resultar confusa puesto que al candidato no se le pide que haga sus tareas "en detalle". Igualmente, me parece que los términos "coherente" y "lógico" resultan demasiado imprecisos. Sobre este particular me extenderé, aportando ejemplos concretos, en el capítulo V (5.1.2.).

2. ADECUACION LEXICA

- 3 (6) Vocabulario escogido con cuidado y adecuado a la situación.
- 2 (4) Vocabulario adecuado, pero a veces recurre a circunloquios.
- 1 (2) Vocabulario deficiente, la falta de vocabulario obstaculiza la transmisión del mensaje.

En mi experiencia como evaluadora, esta descripción no me ha supuesto problemas de interpretación. La relación de los textos con las áreas temáticas descritas para el examen TELE propicia la adopción de un vocabulario bastante específico para la situación descrita. Me gustaría comentar, sin embargo, que la utilización de circunloquios quizá pueda suponer una carencia

léxica, pero, por otra parte, puede constituir una estrategia comunicativa que deba valorarse positivamente.

3. PRECISION LINGUISTICA

- 3 (6) Se expresa con un alto grado de corrección lingüística; las faltas de morfología, sintaxis y ortografía son poco frecuentes y de escasa importancia.
- 2 (4) Son frecuentes las faltas de morfología, sintaxis y/u ortografía, pero no obstaculizan la transmisión del mensaje.
- 1 (2) Las faltas de morfología, sintaxis y ortografía obstaculizan la transmisión de gran parte del mensaje.

Esta escala no me supuso problemas de interpretación al adoptarla. La única explicación que no me parece precisa es la que define las faltas como "de escasa importancia". Me parece que sería más claro, al tiempo que mantendría la coherencia con las escalas siguientes, que se estipulara "y no alteran el sentido del mensaje".

Los números que aparecen a la izquierda de las descripciones se refieren a la puntuación que se le otorga al candidato en su resolución de

la tarea. Se incluye una puntuación doble porque, según el ejercicio de que se trate, se ha de asignar una u otra. Para facilitar la corrección, se propone una ficha de calificación con las siguientes características.

Nombre:

Puntuación total:

Ejercicios	1	2	3	4	5

Comunicación

4-3-2-1	4-3-2-1	8-6-4-2	8-6-4-2	4-3-2-1

Adecuación léxica

3-2-1	3-2-1	6-4-2	6-4-2	3-2-1

Precisión lingüística

3-2-1	3-2-1	6-4-2	6-4-2	3-2-1

El examen se puntúa sobre un total de 70 puntos, repartidos entre 28 puntos (40% del total) para la comunicación, 21 puntos (30% del total) para la adecuación léxica y otros 21 (30% del

total) para la precisión lingüística. Para aprobar, es necesario obtener un 70 por ciento de la puntuación máxima: 49 puntos.

El examen de expresión oral, como hemos visto anteriormente (4.1.4.), está planteado a modo de entrevista en dos partes. En la primera, se proponen varias situaciones en las que candidato y entrevistador tienen que representar los papeles descritos y cumplir las funciones requeridas para realizar con éxito la tarea. En la segunda parte, el candidato debe desarrollar un tema elegido por él entre los que le haya presentado el examinador.

Como en el caso del examen de expresión escrita, para el examen de expresión oral, cuya calificación se basa también en respuestas abiertas, se diseñaron unos criterios de evaluación que consideraban los parámetros de comunicación, adecuación léxica y precisión lingüística, a los que se añadió - por tratarse de un examen oral - la consideración de la pronunciación y la entonación.

Para la confección de estas bandas se partió de unos presupuestos teóricos que contemplaban las definiciones para las bandas Pergamon (Carroll, 1980), para las Oral

Proficiency Guidelines de ACTFL, así como la taxonomía de destrezas lingüísticas de Munby (Munby: 1978, pp. 123-131) relativas a expresión oral, pronunciación y entonación.

La definición de las bandas para cada presupuesto (comunicación, adecuación léxica, precisión lingüística, pronunciación y entonación) aparece como sigue. Recordemos que, al igual que en el examen de expresión escrita, los números expresados en el margen izquierdo se refieren a los puntos que se asignan a cada prueba - en este caso, las situaciones y el tema.

COMUNICACION

- 3 (6) Capacidad comunicativa excelente; logra comunicar la situación en detalle y resuelve el problema plenamente.
- 2 (4) Capacidad comunicativa satisfactoria; logra comunicar la situación en términos generales y resuelve el problema satisfactoriamente.
- 1 (2) Capacidad comunicativa deficiente; logra comunicar sólo los aspectos más rudimentarios de la situación y con dificultad. Deja la situación sin solución satisfactoria.

O (O) Capacidad comunicativa casi nula; es.

incapaz de comunicarse con algo más que palabras sueltas o de encontrar una solución al problema.

Como responsable del equipo que contribuyó a la definición de estos criterios, creo que se ha seguido un procedimiento impecable en su diseño y que constituyen una herramienta práctica y efectiva para la asignación del nivel de comunicación alcanzado por el candidato. Para facilitar la calificación - evaluación cuantitativa -, a los criterios cualitativos, basados en categorías que definen la actuación del candidato, se les ha asignado una correspondencia en puntos.

Como usuaria de estas bandas, me siento, sin embargo, obligada a constatar que si yo no hubiera intervenido en su confección, no tendría una idea clara de lo que se entiende por "excelente" "términos generales" o "deficiente" (respecto a la comunicación) o qué tipo de "detalle" se le exige al candidato en el desarrollo de la situación teniendo en cuenta que no se le habla de "detalle" en las instrucciones. Es más, creo que en términos de comunicación real, el exceso de "detalle" es falso y, por lo tanto, no comunicativo.

De todos modos, mi experiencia también me ha demostrado que los criterios de evaluación acuñados para el examen TELE resultan, en general, muy útiles y pueden determinar una calificación que resulte válida y fiable.

ADECUACION LEXICA

- 1 (2) Vocabulario escogido con cuidado y adecuado a la situación.
- 0'5 (1) Vocabulario adecuado, pero a veces recurre a circunloquios.
- 0 (0) Vocabulario deficiente; la falta de vocabulario obstaculiza la transmisión del mensaje.

De nuevo, tengo que decir que, tras haber experimentado las bandas para evaluar las situaciones, ciertas definiciones no me parecen apropiadas. Por ejemplo, recurrir a circunloquios no tiene por qué valorarse menos que adoptar el término exacto. El circunloquio puede deberse a un olvido momentáneo, propiciado por el nerviosismo de la situación y, en definitiva, supone la adopción de una estrategia comunicativa, o bien, puede responder a una característica del habla de esa persona.

PRECISION LINGUISTICA

- 1 (2) Se expresa con un alto grado de corrección lingüística; las faltas son poco frecuentes y de escasa importancia.
- 0'5 (1) Son frecuentes las faltas de gramática, pero estas no obstaculizan la transmisión del mensaje.
- 0 (0) Las faltas de gramática obstaculizan totalmente la transmisión del mensaje.

PRONUNCIACION Y ENTONACION

- 5 La pronunciación y la entonación no causan ningún problema de inteligibilidad.
- 2'5 La pronunciación y la entonación son comprensibles aunque pueden causar algún problema de comprensión y requieren una atención especial del interlocutor.
- 0 La pronunciación y la entonación obstaculizan la comprensión de gran parte del discurso.

La puesta en práctica de estas últimas definiciones, para la evaluación de la expresión, no me supuso ningún problema de interpretación. Aunque, quizá, sería conveniente hacer una descripción precisa de las categorías gramaticales

que creemos que se deben incluir necesariamente para la resolución de estas situaciones.

Para facilitar la corrección, al igual que en el examen de expresión escrita, se crearon unas fichas donde recoger la puntuación obtenida por los candidatos.

PRUEBA I

Situaciones	1	2	3	4	5

Comunicación					
(3, 2, 1, 0)					

Adecuación léxica					
(1, 0'5, 0)					

Precisión lingüística					
(1, 0'5, 0)					

PRUEBA II

Preguntas	1	2	3	4	5
-----------	---	---	---	---	---

Comunicación

(6, 4, 2, 0)

Adecuación léxica

(2, 1, 0)

Precisión lingüística

(2, 1, 0)

PRONUNCIACION Y ENTONACION

Evaluación global que abarca las Pruebas I y II

(5, 2'5, 0)

Los puntos correspondientes a las situaciones y al tema se asignarán de esta forma:

60 por ciento a la comunicación.

20 por ciento a la decuación léxica.

20 por ciento a la precisión lingüística.

La formación de evaluadores, especialmente para las pruebas de expresión oral, nos parece de capital importancia por la relación que existe

entre su "actuación" y la del candidato. Si planteamos esta prueba en forma de entrevista - entendida como un intercambio de información entre el entrevistador y el entrevistado, no como un interrogatorio del entrevistador al entrevistado -, nos encontramos con una forma de conversación. No queremos decir "conversación" en sentido pleno, porque somos conscientes de que la situación de examen priva al intercambio conversacional de la espontaneidad que se le supone en una situación real. Sin embargo, hemos defendido, en el apartado relativo a la autenticidad (3.1.1.), "lo auténtico" de la situación del examen. Por todo ello, si contamos con una cierta forma de conversación y un cierto tipo de autenticidad, creemos que se puede llevar a cabo una "entrevista" con muchas de las características de un intercambio oral real entre dos personas. La cuestión reside en toda la representación de papeles que se produce entre los interlocutores. Por un lado, encontramos a los interlocutores en sus respectivos papeles de examinador y candidato; además, cada uno de ellos va a tener que asumir el papel que se le asigne en la descripción de la situación. Y, no olvidemos que cada uno sigue siendo quien es en realidad (una persona tímida o extrovertida; segura o

insegura; antipática o simpática, etc.), lo cual se manifestará en su actuación, aunque sea subliminalmente.

Mi experiencia como entrevistadora me ha hecho reflexionar mucho sobre el peso de factores de tipo psicológico en los intercambios orales entre examinador y candidato. Creo que el examinador, en las situaciones de role-playing, debe mostrar solidaridad con el entrevistado. Saber comunicar a este de algún modo la idea de que él también va a participar en el juego y que la tarea que hay que ejecutar es cosa de los dos. Pienso que esta actitud puede crear una complicidad - con resultados muy positivos para la actuación de ambos - entre dos interlocutores que se acaban de conocer, que no saben nada el uno del otro y que, de repente, tienen que dejar de comportarse como ellos mismos para adoptar otras personalidades. A mi modo ver, el éxito de la ejecución de la entrevista - parto de la base de que contamos con una prueba bien planteada y diseñada - reside en gran parte en que entrevistador y entrevistado olviden, en la medida de lo posible, los papeles de examinador y candidato y participen, con la misma intensidad, en la representación de los papeles asignados en las distintas situaciones.

De ahí, mi insistente defensa de la necesidad de grabar las entrevistas. Si las conversaciones van a quedar recogidas en la máquina, el entrevistador no tiene que preocuparse de su papel de evaluador, sólo del de participante en el juego. Por otra parte, la puesta en marcha de la grabadora puede desempeñar también un efecto beneficioso en la fase introductoria de precalentamiento. El examinador puede, incluso, pedir ayuda al candidato para la puesta en marcha de la máquina. De este modo se crea una situación real, en la que cada uno se comporta como quien es y, al mismo tiempo, se establece esa complicidad, que, a mi parecer, es tan necesaria para llevar a cabo las situaciones de role-play. Creo que, realizando la entrevista en estos términos, se fomenta su aceptabilidad por parte del candidato, al tiempo que se aumenta la fiabilidad y la validez de la propia prueba.

En pruebas, como la Prueba II: Temas, del TELE, la situación es otra. En este caso no existe role-playing, sino que examinador y candidato actúan de acuerdo con el contexto en que se encuentran. El candidato no tiene que asumir más papel que el que le confiere la situación del examen, puesto que, en su exposición del tema seleccionado, se puede expresar con sus propias

ideas. Por su parte, el examinador tampoco tiene que asumir más papel que el de sí mismo. Cuando yo he estado en la posición de examinadora de esta prueba, he comprobado que es muy importante asumir una postura de oyente activo. Me explico, el candidato se encuentra con que tiene que ponerse a hablar sobre un tema concreto delante de otra persona, que sabe que va a "juzgar" lo que dice, como si se tratara de defender una ponencia ante un tribunal. Para paliar este estado de cosas y convertir la tarea en una conversación en la que el candidato lleva el peso, intento manifestar mi interés por lo que el candidato me expone, respetando así el necesario principio de cooperación entre los hablantes. Para ello, recorro a indicadores de discurso que expresen interés, sorpresa, incredulidad, etc. (claro, claro, ¿sí?, ino me digas!, ¡qué barbaridad!, etc.) o a manifestar mi propia opinión al respecto.

Sin embargo, el evaluador, en los casos en que expone su parecer, debe tener mucho cuidado en no asumir un papel excesivamente protagonista y convertir la situación en una exhibición de sus conocimientos respecto al tema del que se esté hablando.

Pienso, asimismo, que el evaluador debe ser muy consciente de su tarea como tal y que no se puede desempeñar este papel sin una preparación previa. La formación del evaluador debe incluir un conocimiento a fondo de las técnicas de evaluación adoptadas para el examen. Es necesaria, asimismo, una fase de entrenamiento en la que el examinador tendrá que practicar la evaluación de acuerdo con los criterios determinados en el examen, para comprobar si los controla. Este segundo requisito se refiere especialmente a los sistemas de bandas y escalas descritos para los exámenes de expresión lectora o escrita.

En los exámenes de expresión oral, también es de máxima importancia considerar la personalidad del evaluador: su capacidad para crear una buena relación con el candidato, para participar en la representación de papeles y para comportarse con naturalidad.

4.2.3. Calificación general del examen.

Para pasar el examen TELE hay que aprobar cada uno de los exámenes que lo constituyen. No llegar al mínimo exigido en una de las partes invalida el resto; una puntuación por encima de la

mínima en un examen no compensa la deficiencia de puntos en otra. Hemos adoptado este procedimiento porque, al tratarse de un examen de conocimientos generales, nos parece que el candidato debe demostrar su dominio de todas las destrezas.

Los puntos aparecen así repartidos.

Comprensión lectora: 30 puntos

Comprensión auditiva: 30 puntos

Expresión escrita: 70 puntos

Expresión oral: 80 puntos

Se puede ver que a las pruebas de comprensión se les ha dado menor peso específico que a las de expresión y, dentro de estas últimas, la de expresión oral es la dotada de una puntuación más alta.



V. APLICACION DEL EXAMEN TELE

Una vez concluida la elaboración del examen TELE, el equipo bajo mi responsabilidad encargado del área de testing nunca llevó a efecto la administración de la prueba, puesto que la fase experimental no estaba incluida en el proyecto de investigación.

No obstante, dado mi interés por ampliar mis conocimientos en el campo y de los exámenes, así como por mi convicción de que un examen no está completo hasta que se ha probado, a título personal retomé la investigación en 1988 y desde entonces he profundizado en el tema de la evaluación, experimentando el examen TELE con diversos grupos de sujetos. Si bien, por las limitaciones propias de un trabajo individual, sólo he podido experimentar con grupos reducidos y no muy heterogéneos.

Sin embargo, considero que esta fase de pre-testing, a pesar de sus posibles limitaciones, resulta altamente esclarecedora y útil.

Gracias a los resultados de la aplicación del TELE, he podido obtener datos fundamentales sobre la calidad de los items de selección múltiple e información muy provechosa sobre la

efectividad del resto de las pruebas. Es posible, asimismo, tras la aplicación de este examen, detectar su practicabilidad, en cuanto al grado de aceptación por parte de los alumnos y la facilidad con que se pueden adaptar los criterios de corrección.

Lo más importante, con todo, es que ahora contamos con datos para realizar los análisis estadísticos pertinentes que nos permiten determinar la validez y la fiabilidad de los resultados objetivos, al tiempo que tales datos nos proporcionan una información preciosa para poder determinar futuras líneas de investigación.

5.1. Administración.

A lo largo del curso académico 1989-1990 y 1990-1991 administré el examen TELE a cuatro grupos de estudiantes norteamericanos que en esos momentos participaban en los cursos que sus respectivas universidades - Middlebury, Vassar, Wesleyan, Colgate, Bryn Mawr - ofrecen en el Instituto Internacional de Madrid.

Los estudiantes, que participaron en el experimento de forma voluntaria, tenían una media de 20 años de edad y estaban en el tercer año (Junior Year) de su carrera universitaria o del

College. El total de observaciones obtenidas suma 34.

El examen se administró en las mismas aulas en las que normalmente estos alumnos asistían a sus clases, por lo cual era imposible que el medio causara inquietud o rechazo. Sin embargo, por estar el Instituto Internacioanl situado en una calle céntrica y ruidosa, los alumnos no gozaron de una ambiente silencioso para la puesta en práctica de la tarea. La presencia de ruidos fue inevitable y, quizá, afectó negativamente en algunas actuaciones, como se comentará más adelante.

El orden que seguí para la administración efectiva de las pruebas es el mismo que propone el propio examen: comprensión lectora, expresión escrita, comprensión auditiva y expresión oral. Esta secuencia me parece apropiada y, en los casos en que yo administré el examen, funcionó bien y no suscitó ningún tipo de problema ni falta de aceptabilidad.

Además de con los grupos de estudiantes norteamericanos mencionados con anterioridad, también experimenté el examen TELE con un grupo reducido - cinco en total - de estudiantes españoles de unas características semejantes: 20 años de edad y tercer año de estudios

universitarios. El propósito de administrar la prueba a hablantes nativos era contar con un grupo de control que me permitiera comparar los resultados de la actuación de nativos y no-nativos en la resolución de una misma tarea. Estas observaciones me parecía que resultarían especialmente útiles para evaluar aquellos resultados que no se podían someter a análisis estadísticos. Creo - como se refleja en los comentarios a los exámenes de expresión escrita y expresión oral (5.1.3.) - que la contrastación entre los resultados producidos por norteamericanos y españoles es altamente esclarecedora para interpretar los criterios de evaluación, en lo que respecta a la precisión de conceptos como comunicación, adecuación léxica o precisión lingüística. Todo este proceso contribuye a añadir validez de aspecto al examen, así como a reforzar su fiabilidad.

La experimentación con el grupo español también me permitió comprobar la importancia del factor aceptabilidad y su influencia en la actuación del candidato. De los cinco estudiantes españoles que hicieron el examen, tan solo una persona estaba familiarizada con las pruebas de selección múltiple. Para el resto, al principio resultó un tanto desconcertante e inquietante

enfrentarse con un formato de examen que desconocía, si bien el hecho de que las preguntas se formularan en su propia lengua neutralizó los primeros efectos negativos de rechazo. Sin embargo, la simple observación de los resultados de los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva realizados con pruebas de selección múltiple (5.1.2) nos permite comprobar que el estudiante 35 - el alumno español familiarizado con este tipo de prueba - ha obtenido los resultados más altos en ambos exámenes. Bien es cierto que se puede objetar que unos resultados tan reducidos no son representativos, pero sí creo que, por lo menos, son orientativos. En todo caso, nos demuestran la importancia que se debe conceder en la fase de diseño a la elección del formato de las pruebas que se vayan a incluir: en función de los candidatos que vayan a hacer el examen.

El procedimiento de ejecución del examen es muy sencillo. Los alumnos hacen, en primer lugar, el examen de comprensión lectora. Una vez agotado el tiempo del que disponen y tras un breve descanso, comienza el examen de expresión escrita. A continuación, también tras una pausa, se hace el examen de comprensión auditiva. Finalmente, se lleva a cabo el examen oral. Durante la

realización de cada parte, los alumnos sólo tienen la información - cuadernillo de preguntas y hojas de respuestas - referente a dicha parte.

En la presentación del examen TELE no se da información acerca de la duración prevista para cada examen en particular. Cuando yo llevé a cabo la administración efectiva, estipulé los siguientes períodos de tiempo para cada examen:

- Comprensión lectora, 1 hora.
- Expresión escrita, 1 hora.
- Comprensión auditiva, 1 hora.
- Expresión oral, 15 minutos.

Tras haber administrado cada parte del examen, he podido comprobar que el lapso de una hora para la comprensión lectora es suficiente. Para la expresión escrita - planteada con cinco textos - una hora constituye un plazo demasiado exiguo. Asimismo, una hora, resulta un plazo un poco justo para la comprensión auditiva. Por último, quince minutos dedicados a la expresión oral son suficientes para desarrollar las dos partes de la entrevista.

Antes de entrar en el proceso mismo de ejecución del examen, hay que dar una serie de pasos que aseguren el éxito de las cuestiones de procedimiento.

Empecemos por la persona o personas que vayan a administrarlo. Lo deseable es que en un examen de estas características se cuente con

varios examinadores para las tareas de administración, vigilancia, corrección, puntuación, y demás. Los examinadores que se vayan a encargar de la administración del examen deben tomar en consideración una serie de presupuestos antes, durante y después del proceso de evaluación.

Antes del examen, es necesario comprobar que las copias de los cuadernillos de preguntas y de las hojas de respuestas están impresas correctamente y que se pueden leer bien. Hay que preparar el aula donde vaya a celebrarse el examen colocando los asientos o pupitres de tal modo que los estudiantes estén cómodos, se asegure una distancia suficiente entre ellos para evitar posibles fraudes y, también, para que el examinador pueda moverse por la sala sin molestar. Es preciso, asimismo, averiguar previamente si existe un enchufe para conectar la máquina grabadora, necesaria en los exámenes de comprensión auditiva y expresión oral. De no haber posibilidad de conexión a la red eléctrica, necesitaremos surtirnos de pilas para la grabadora, cuyo funcionamiento comprobaremos antes de empezar el examen. También hay que asegurarse de que las cintas que se van a usar están convenientemente rebobinadas y listas para su uso.

Cuando los alumnos que van a tomar el examen vayan entrando en el aula, se irán sentando en los puestos ya preparados, sin cambiar ni mover los asientos o pupitres. Una vez acomodados todos, se procederá a dar las instrucciones pertinentes. En primer lugar hay que asegurarse de que todos vayan equipados con un instrumento para escribir. A continuación, se les informa en qué consiste el examen, sólo el que van a hacer en ese momento. Como empezamos con la comprensión lectora, se les dice, pues, que van a recibir un cuadernillo con las preguntas en el que sólo tienen que leer y en el que no pueden escribir nada, y que van a recibir también unas hojas de respuesta que es donde deben escribir su nombre y las respuestas. A continuación, se procede al reparto de los cuadernillos. Una vez que todos los alumnos están en posesión de ellos, se les pide que cojan las hojas de respuesta, que escriban su nombre y se comprueba que han entendido el procedimiento para dar respuestas con items de selección múltiple. Se les informa del tiempo del que disponen para realizar la prueba y se da comienzo al examen.

En el examen de expresión lectora, las instrucciones son básicamente las mismas con la salvedad de que pueden escribir los textos en el mismo cuadernillo donde se especifican las

características y las instrucciones. Para la comprensión auditiva, el procedimiento es el mismo que para la comprensión lectora.

En el examen de expresión oral el procedimiento varía. Al tratarse de una entrevista, es absolutamente necesario contar con una grabadora en perfecto estado y con las cintas preparadas para el uso. Conviene buscar un aula que esté libre de ruidos; esta cuestión es importante para garantizar la calidad de la grabación que posteriormente el examinador tendrá que escuchar para proceder a la evaluación y calificación de la entrevista. El proceso de dar instrucciones, durante el cual el examinador se dirige directamente al candidato, se puede convertir en una forma de ir rompiendo el hielo y de empezar a entablar una conversación real.

Durante la celebración del examen, el examinador debe permanecer atento a los acontecimientos en el aula, no tanto por evitar posibles trampas o fraudes, sino para ayudar a los alumnos que lo necesiten. También es importante anunciar los minutos que faltan para que venza el tiempo reglamentario; conviene hacerlo una vez 15 minutos antes de que expire el plazo y otra, cuando sólo falten 5 minutos para concluir la prueba. En el examen de comprensión auditiva, la

presencia del examinador está absolutamente justificada puesto que este necesita manipular la grabadora, poner las cintas, etc. La necesidad de la presencia del examinador en el examen oral resulta tan obvia que creo que no merece ninguna explicación.

El examinador, al recoger los exámenes hechos que le vayan entregando los alumnos, comprobará que hayan escrito su nombre o el tipo de identificación que se les haya exigido. Separará los cuadernillos de preguntas de las hojas de respuestas, que irá clasificando por orden alfabético o por el que corresponda a la identificación prevista de antemano.

Como el examen TELE consta de cuatro exámenes independientes que comienzan con el de comprensión lectora, el examinador puede proceder a la corrección de la primera parte mientras los alumnos estén realizando otra prueba, si así lo desea.

Después de terminar un examen, es conveniente que los alumnos dispongan de un período de tiempo libre antes de acometer la ejecución de la siguiente parte. En condiciones idóneas, se deben dejar transcurrir unos 15 minutos entre cada examen. El problema reside muchas veces en que la experimentación no se puede

realizar siempre en condiciones idóneas. En mi caso personal, yo no tenía libertad para disponer de aulas a mi voluntad durante un bloque de 4 horas, con lo que algunos exámenes de mi experimento han sido realizados con lapsos de tiempo entre las partes superiores a los 15 ó 20 minutos.

Creo necesario extenderme, aunque sea brevemente, sobre las condiciones en que debe llevarse a cabo la entrevista oral. Ya me he definido en otras páginas de esta tesis como una firme partidaria de la entrevista cara a cara, por considerar que este formato de interacción oral es el que presenta mayores garantías de autenticidad y goza de mayor aceptabilidad por parte de los candidatos. Por ello, considero que se deben respetar unas ciertas características respecto a la disposición del entrevistador y el entrevistado. A mi modo de ver, la forma que permite una relación más cómoda y natural para proceder a la conversación es sentándose el uno frente al otro. En ningún caso debe haber una mesa en medio. La mesa, cuya presencia es necesaria para colocar sobre ella la grabadora, se situará al lado de los interlocutores que podrán usarla para apoyarse, dejar libros, etc., pero sin que,

en ningún caso, se interponga entre entrevistador y entrevistado.

5.1.1. Observaciones generales.

En este apartado se recogen una serie de observaciones relativas al formato del examen y al procedimiento de administración del mismo, surgidas en la fase de pre-testing.

Sin la experimentación, no me hubiera sido posible detectar, o, en el caso de haberlos intuido, comprobar y, en consecuencia, subsanar, esos pequeños fallos que, por mínimos que sean, deben evitarse para garantizar la validez y fiabilidad de cada una de las pruebas y del examen en su conjunto.

En primer lugar, voy a tratar las cuestiones de forma y administración que, en mis sucesivas experimentaciones, suscitaron algún tipo de "problema" para el candidato.

El hecho de tener que responder a las preguntas con items de selección múltiple en el examen de comprensión lectora y de comprensión auditiva, no requirió ningún tipo de explicación en el caso de los estudiantes norteamericanos. Los alumnos que se prestaron voluntariamente al examen - estudiantes de tercer año de Universidad, con

una media de edad de 20 años - estaban absolutamente familiarizados con el formato de selección múltiple, por ser este frecuentemente adoptado para numerosas pruebas (no sólo las de lengua extranjera) en el sistema educativo de su país de origen.

Sin embargo, este mismo formato - items de selección múltiple - , como he mencionado antes al hablar del grupo de control formado por estudiantes españoles, resultó nuevo y algo desconcertante para la mayor parte de estos españoles, alumnos de tercer curso de Filología Hispánica, de la misma edad que los estadounidenses. De los cinco voluntarios españoles, tan sólo una persona que llevaba varios años estudiando inglés en centros británicos y norteamericanos aceptó el formato de selección múltiple con naturalidad, por haberlo utilizado en sus clases de idioma.

Un repaso a la actuación de los candidatos españoles en los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva nos permite ver que han fallado en algunas respuestas. Sin embargo, la persona familiarizada con los items de selección múltiple no cometió ningún fallo en la prueba de comprensión auditiva y sólo uno en la de comprensión lectora.

Fuedo concluir que, a la vista de los resultados, el formato de pruebas de selección múltiple, adoptado en los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva, no supone ningún problema de aceptabilidad por parte de los candidatos.

Los alumnos que hicieron el examen TELE tampoco manifestaron ningún tipo de rechazo en lo que respecta al examen de expresión escrita. Como había previsto al definir al candidato, el estudiante norteamericano está acostumbrado a que se le exija escribir en los exámenes (no sólo en los de lengua) por lo que acepta la tarea con naturalidad.

Respecto a la entrevista, debo decir que fue aceptada de modo positivo. Algunos candidatos manifestaban ciertos síntomas de nerviosismo al principio, que se iban disipando en la fase de precalentamiento. Durante el desarrollo de la prueba, se llegó a crear un ambiente muy relajado y, en muchos casos, la entrevista derivó en una conversación verdaderamente "auténtica". Tanto el alumno como yo olvidamos nuestros respectivos papeles de "entrevistado" y "entrevistadora" y actuamos con nuestra personalidad real. la presencia de la grabadora no influyó negativamente

en el desarrollo de la interacción oral, olvidándonos incluso de su presencia.

Por mi experiencia en este tipo de entrevista, sigo manteniendo que la fórmula cara a cara es la que consigue del alumno una mayor aceptabilidad y logra un mayor índice de autenticidad.

Como acabo de decir, en la administración de los exámenes que conforman el TELE no detecté falta de aceptabilidad respecto al planteamiento del tipo de pruebas.

Sin embargo, pude notar cierto cansancio en la realización del examen de expresión escrita. Esta apreciación me la ratificaron las opiniones que pedí a los candidatos, al informarme de que la parte escrita del examen les parecía demasiado larga y el número de textos excesivo, perdiendo el interés por la tarea. A mi modo de ver, este es uno de los puntos del examen TELE que merece revisión. Creo que los textos se pueden reducir a tres (los números 1, 4, y 5) sin que ello suponga menoscabo de las áreas temáticas y las funciones que el diseño del examen prevé para esta prueba.

Respecto al examen de comprensión auditiva, he detectado - apreciación también confirmada por varios alumnos - que resulta un poco tedioso. A mi modo de ver, el problema no reside en el diseño de

los items (como confirma su análisis), ni en las áreas temáticas, ni en las funciones contenidas ni en las destrezas exigidas del candidato. Se trata de algo más simple. Existe un desajuste entre cómo se previó en la fase de diseño que se realizara la grabación (quienes prestaran sus voces debían "hablar" no leer y dar a la situación un tono auténtico) y la ejecución de la grabación. En efecto, la grabación, impecable desde el punto de vista técnico, ha sido, no obstante, realizada por unas voces a las que les falta fuerza y credibilidad. Este defecto que achaco a las cintas suele ser común a la mayoría de las grabaciones que existen en el mercado para clases de lengua. El planteamiento, con todo, sigue siendo bueno si bien el índice de aceptabilidad, en términos afectivos, mejoraría si el alumno se sintiera más motivado por lo que oye. Quiero añadir que la experimentación me ha revelado, asimismo, que el lapso de tiempo entre las dos veces que se repite la pregunta resulta excesivo. Esta condición contribuye a aumentar la sensación de tedio que antes mencionaba.

Como última observación, me voy a referir a la formulación de las instrucciones. No he encontrado ningún error de formulación y la experiencia me ha demostrado que los candidatos

han entendido perfectamente lo que se les pide. Unicamente, dos mínimos fallos. En las instrucciones para escribir el texto 3 (p. 30) decía:

- Esta mañana, mientras Ud. iba por la calle del Oso, vio que un ladrón le quitaba el bolso a una señora mayor. Ud. es el único testigo del crimen y la policía le ha pedido que haga una declaración escrita muy detallada de todo lo que vio, incluyendo:
- A. Dónde y cuándo (a qué hora) ocurrió el crimen.
 - B. Lo que Ud. hacía y lo que la señora hacía cuando ocurrió.
 - C. Cómo ocurrió el crimen (lo que hizo el joven).
 - D. Una descripción física del ladrón.
 - E. Descripción de la ropa que llevaba el ladrón.
 - F. Si el ladrón llevaba algún tipo de arma.

Substituí las palabras subrayadas - "crimen" e "incluyendo" - por "delito" y "que debe incluir".

Otro pequeño fallo que hay que subsanar aparece en el examen de expresión auditiva, concretamente en la introducción a los items 5, 6 y 7 (p. 36), pero sólo en la cinta, no en la formulación escrita, que aparece así

Al pasar por "Gómez y Gómez", Gianna decide entrar. Oye el siguiente anuncio. Escúchelo y después conteste las preguntas número 5, 6 y 7.

- 5. ¿Dónde está Gianna?
- A. En una librería.
- B. En una boutique de ropa.
- C. En una zapatería.
- D. En unos grandes almacenes.

El fallo que, como decía, sólo aparece en

la cinta consiste en que la voz que presenta la situación dice:

Al pasar por los almacenes "Gómez y Gómez"...

con lo cual le está dando la respuesta (D). Pues bien, a pesar de ello, cinco candidatos eligieron la respuesta B.

Tan sólo un comentario más relativo a la formulación de las instrucciones. En la primera parte de la expresión oral - situaciones -, algunos alumnos han tenido problemas para comprender lo que tenían que hacer. Esta cuestión, sin embargo, no ha supuesto ningún problema, sino todo lo contrario. Como de lo que se trata es de entablar una conversación lo más auténtica posible a través del juego de representación de papeles, el extenderse sobre las instrucciones contribuye a romper el hielo entre los interlocutores y los va introduciendo gradualmente en la situación.

5.1.2. Observaciones a los resultados de los items de selección múltiple.

Veamos la actuación y los resultados de los candidatos en la prueba de comprensión lectora en el siguiente cuadro.

29	DB	CABAC	D	D	CCDAD	B	CB	13
30	AC	CB	BB	BB	B D	AACABD	B ACC	10
31	A C	CA	C		AB	B D		21
32	CB	BACA	D		AAC		A	19
33	AD	CO	C			B	B	23
34		BA	D C		D	B	BAD	21
35						B		29
36		C	O			O B		26
37		C			B	D B	O	25
38		B				B		28
39	O					B	B	27

Es cierto que la población nativa española, cinco sujetos, es muy limitada para poder establecer conclusiones definitivas comparando sus resultados con los de los norteamericanos. No obstante, es posible observar ciertas tendencias en la frecuencia de errores que el análisis de items se encargará de explicar.

Por último, no puedo evitar incluir un breve comentario sobre el item 24 que corresponde al texto B (cfr. apéndice pp. 11 y 12), un artículo sobre feminismo que aparece redactado en estos términos:

24. Según la autora, ¿hacia dónde parece conducir la sociedad actual a la mujer?
- A la afirmación de su vida erótica basada en las atribuciones de su sexo.
 - A juzgar un protagonismo similar al de los hombres.
 - Hacia una igualdad de comportamientos con los hombres en todos los campos.
 - A seguir desempeñando las tareas tradicionales de la mujer.

Como apuntaba en el apartado anterior (5.1.1.), resulta también curioso observar que, dentro del grupo de los cinco hispano hablantes,

el mejor resultado corresponde al nº 35, la persona familiarizada con la técnica de items de selección múltiple. Este hecho nos debe hacer reflexionar, una vez más, sobre la importancia del factor aceptabilidad y cómo el desconcierto del candidato ante un tipo de prueba cuyo formato le resulta inusual puede incidir en los resultados. No obstante, el grupo de alumnos españoles no constituye una cifra representativa y los resultados obtenidos con él no permiten sostener con solidez esta teoría.

Veamos, a continuación, los resultados en el examen de comprensión auditiva

Examen de Comprensión auditiva

Clave:	DCDBDBADBACBCACCADBACDDADBCCCB														
Estudiante											Puntos				
1							B	A	D		27				
2		B			D		BD	BBBC		D	21				
3		B	B		A		DB	C	CB	AC	20				
4		C			DC				C	AA	24				
5		C	B					ABCA	DB		22				
6		CB		C		BD	AB	BBBBB	CA	B	15				
7					CC	C		CB	B	C	23				
8			B		D		A		C	AAB	AD	21			
9						CD			BCB	AC		23			
10								BABB	DB			24			
11						A			BB			27			
12							D		B	D	D	26			
13			C			A	A	D	D		D	24			
14									B	DB	D	26			
15						A	A	A		ABC	B	A	22		
16									A	C		A	27		
17				C				B		BBBB	D		23		
18					A		A		D	B	A	B	D	23	
19							A			C				28	
20					B		AC							27	
21						C		B	C		CB		A	24	
22						C		CD		DD	A	CCB	A	O	19

23	C	AD	C D	D	D	23
24	C			A C B		26
25	C	DC	DCDC	DB	C C C	BDD 15
26	CA	BD	DCAO	C	OO	CBABCOOB000 8
27	B	D	CDD	DD	BABB	BADC 15
28		A	CA		ADCA	BBBC 19
29	C	B	A	A A	DBAEBACB	BC 15
30	CDA		CDC	B	CCBBCO	C ADC 13
31	C		CD	C	CBC	A B000 18
32	C	DB	CD	B	ABC	ABBBBC AC 13
33	CB	D	D		BBE0000000	16
34	C	D	CA		BB	CDA 0000000 14
35						30
36					BB D C	26
37			CD		B D	26
38					B	29
39			CB	C	BC	D 24

La simple observación de los resultados nos permite darnos cuenta de cuáles son los items en los que han fallado sistemáticamente los alumnos. El análisis de items, realizado con procedimientos estadísticos, nos proporcionará un soporte científico en el que apoyar nuestra opinión.

En cualquier caso, podemos ver que las respuestas erróneas o la falta de respuesta (0) ocurren en ciertos items de modo recurrente.

5.1.3. Observaciones a los resultados de los exámenes de expresión.

Las pruebas de expresión escrita y de expresión oral del examen TELE, como ya hemos explicado anteriormente (4.1.2. y 4.1.4.),

proporcionan respuestas abiertas. Así pues, como sus resultados se escapan a la medición objetiva, la calificación debe efectuarse de acuerdo con unos criterios de evaluación o corrección previamente fijados (cfr. 4.2.2.). En este apartado no vamos a incluir el procedimiento llevado a cabo para la corrección y calificación de estas pruebas sobre el que nos extenderemos más adelante (5.3.2.).

En primer lugar, trataremos sobre la **expresión escrita**. Presentaremos cada uno de los cinco ejercicios que componen esta parte y comentaremos los aspectos más destacados de los textos producidos por parte de los candidatos.

Ejercicio 1.

Clara Alcalá va a pasar seis semanas en su casa como participante en un programa de intercambio. Hoy Vd. ha recibido una nota de ella con el número de vuelo y la hora de su llegada a la ciudad para que Vd. pueda ir a buscarla al aeropuerto. Vd. le escribe una carta para comunicarle la siguiente información:

- A. La confirmación del vuelo y la hora, etc.
- B. Una descripción física de Vd.
- C. Una descripción de la ropa que Vd. va a llevar el día de su llegada para que ella lo pueda reconocer.
- D. Cualquier otro dato que le pueda ayudar a reconocerlo a Vd..

Los resultados permiten observar que, en líneas generales, todos los alumnos han resuelto sin complicaciones la tarea: han redactado una carta, han efectuado las descripciones requeridas y han

aportado otros datos suplementarios. Sin embargo, no todos ellos lo han resuelto con el mismo éxito, produciéndose las mayores desigualdades en la precisión lingüística y la organización del discurso.

Veamos, en primer lugar, los procedimientos que han conducido a la resolución satisfactoria de la tarea.

La mayoría de los alumnos ha empezado la carta de forma correcta, adoptando fórmulas como: "Querida Clara" o "¡Hola Clara!". No obstante, aparecen algunos encabezamientos erróneos como: "Cariño Clara" o "Cariña Clara" (estudiantes 8 y 20, respectivamente), "Muy Sra. Alcalá mía" (estudiante 13), o falta la frase introductoria (estudiante 24).

Para terminar la carta y despedirse, la variedad de fórmulas adoptadas por los alumnos es notable. Encontramos la frase: "Espero que tengas buen viaje. ¡Hasta entonces!" y una variante muy similar (estudiantes 1, y 4) o la expresión "Me muero de ganas de verte" (estudiante 2). Son numerosos los casos en que aparece "Atentamente", reflejando una falta de adecuación con la interlocutora, a la que previamente se han dirigido por su nombre propio y con quien han adoptado el tuteo a lo largo de la carta. Otros se

despiden, simplemente, con "hasta luego", "adiós" o "hasta pronto"; algunos no escriben nada y uno (estudiante 6) adopta el anglicismo "Sinceramente".

Respecto al punto A de las instrucciones, todos los alumnos mencionan detalles relativos a la compañía aérea, el número de vuelo, la hora de llegada, etc. Debido a la simplicidad léxica de la tarea, no hay errores de este tipo; igualmente, no se puede hablar de complejidad sintáctica, pero aparece algún mal uso de las preposiciones como: "a las ocho por la noche" (estudiante 1) o "a las diez por la mañana" (estudiante 29), error muy frecuente en alumnos angloparlantes.

La descripción física de su persona la resuelven los candidatos sin mayores complicaciones en cuanto al vocabulario relativo a adjetivos ("alto", "bajo", "delgado", "gordo", "pelo rubio", etc.). Incluso hay quien acomete la tarea con sentido del humor: "soy alto con pelo rubio y ojos azules. Muchísima gente, sobre todo las mujeres, cree (sic) que soy guapo. Incluso yo creo que soy muy guapo. Además soy fuerte." (estudiante 16). Los errores se producen en la corrección lingüística, apareciendo faltas de concordancia, uso del verbo "estar" en lugar de "ser": "mi pelo está lacio y está oscuro"

(estudiante 24) o: "estoy rubia, no estoy alta (estudiante 29). También, al hablar de la estatura, algunos adoptan "ser" en lugar de "medir": "yo soy 1.6 metros".

El punto C es resuelto, asimismo, de forma apropiada, en lo que al léxico se refiere, por la mayoría de los alumnos. Todos ellos mencionan el nombre de prendas de vestir ("falda", "pantalón", "jersey", "chaqueta", "sombrero", "bolso" o "bolsa", etc.) y les asignan colores. Los errores aparecen en el plano gramatical y se refieren al uso inadecuado de las preposiciones: "llevaré una chaqueta de azul" (estudiante 18).

El último punto de orientación es el que propicia una mayor creatividad por parte del candidato, de modo que los estudiantes buenos adoptan términos más específicos para precisar detalles acerca de la descripción de uno mismo como: "llevaré una pinza negra en el pelo" (estudiante 2), o "un amigo mio va a hacer camisetas que dicen: "Estamos buscando Clara Alcalá" (estudiante 17). También, los estudiantes buenos aportan otras informaciones para facilitar el encuentro como: "No te preocupes si hay mucha gente cuando llegues; ya sé un poco como eres de cara de (sic) las fotos que me mandaste" (estudiante 2), o "En caso de que esta información

no parezca suficiente, he metido en esta carta la última foto mía para que conozcas la cara." (estudiante 6), o "Llevaré un letrero con tu nombre para hacer todo más fácil" (estudiante 10), o "Mi marido me acompañará y será imposible que no lo reconozcas porque ..." (estudiante 15), o "Cuando tu vuelo llegue, yo estaré cerca de la puerta, y tendré (a) mis dos hijos conmigo" (estudiante 25). Podemos observar que los candidatos que se han arriesgado a aportar más información demuestran, asimismo, poseer un buen nivel de dominio lingüístico, como es el uso apropiado de estructuras sintácticas que requieren la adopción del presente de subjuntivo. Aparecen algunos errores en la utilización de las preposiciones, como podemos ver, por ejemplo, en la adopción de "de" en "de las fotos" (estudiante 2), una traducción del inglés (from); o, la ausencia de la "a" ante el objeto directo de personas en "tendré (a) mis dos hijos conmigo", que muy posiblemente responda, asimismo, a la influencia de la lengua materna (inglés) donde no aparece preposición alguna.

Podemos concluir que los estudiantes que realizaron este ejercicio comprendieron perfectamente las instrucciones y realizaron la prueba con éxito en el aspecto referente a la

comunicación. La discriminación entre estudiantes buenos y flojos se refleja en un mayor conocimiento léxico y un mejor dominio lingüístico. También es posible observar la diferencia de nivel en la capacidad que muestran los estudiantes buenos y la falta de capacidad de la que adolecen los estudiantes flojos para establecer relaciones pragmáticas a través de elementos de cohesión: los alumnos flojos se limitan a escribir frases que separan con punto y seguido; los alumnos buenos, en cambio, hacen un uso apropiado de las conjunciones y otros conectores.

Las cartas redactadas por los estudiantes españoles que participaron en el examen presentan unas características similares a las realizadas por los estudiantes extranjeros buenos, en cuanto al enfoque general de la carta, al vocabulario adoptado y a las estructuras lingüísticas usadas.

Sus misivas están encabezadas por "Hola Clara" o "Querida Clara", y se terminan con "un beso" (estudiantes 35, 36 y 39), sin ninguna despedida (estudiante 37) y con "Allí nos encontraremos" (estudiante 38). Aunque el tema merece una investigación más profunda antes de permitírnos conclusiones definitivas, podemos deducir de estas observaciones que, en español,

las fórmulas introductorias de saludo para comenzar una carta presentan mayor grado de ritualización que las utilizadas en las despedidas. En estas últimas se refleja en mayor grado el nivel de conocimientos socioculturales o, más precisamente, de adquisición de esos parámetros socioculturales. A mi modo de ver, resulta muy significativo que ningún estudiante norteamericano haya escrito "un beso" o "un abrazo", teniendo en cuenta que los alumnos participantes en el experimento ya habían pasado una temporada en Madrid, viviendo con familias españolas, cuando hicieron el examen. En este mismo orden de cosas, es de notar que todos los estudiantes españoles adoptaron el tuteo para dirigirse a Clara Alcalá, mientras que los norteamericanos adoptaron "usted" en algunas ocasiones. Algunos de los estudiantes norteamericanos flojos alternan el uso de "tú" y "usted" en la misma carta, por ejemplo: "He recibido su carta hoy, ... Vas a llegar ... (estudiante 1).

Respecto al léxico, los estudiantes españoles adoptan los adjetivos propios de una descripción física ("alto", "bajo", "gordo", "delgado", etc.) y de ropa (tipo de prenda: "pantalones", "camiseta", etc.).

Es en el aspecto de datos suplementarios donde mejor se refleja la diferencia de nivel que establecen los estudiantes españoles. Encontramos informaciones como: "Si tienes algún problema, y no conseguimos encontrarnos en la zona donde desembarques, ve al punto de encuentro más cercano ..." (estudiante 35), o "iré acompañada por mi perro, un setter irlandés, que seguramente estará inquieto y expectante como yo." (estudiante 36), o "Estaré leyendo poesía y, sobre todo, fíjate, porque matemáticamente cada tres minutos guiño el ojo y por esto a veces tengo problemas." (estudiante 37), etc.

En síntesis, este ejercicio constituye una manera apropiada de averiguar las destrezas implicadas en la tarea de escribir; asimismo, proporciona al evaluador una importante cantidad de información acerca de la capacidad del candidato para comunicarse en una situación de la vida cotidiana y permite, igualmente, averiguar el nivel de dominio léxico en el área de la identificación, viajes y desplazamientos. La realización de este ejercicio aporta, también, valiosa información acerca de los conocimientos gramaticales y pragmáticos del candidato. Por todo ello, consideramos que debe mantenerse en el examen TELE tal y como aparece actualmente.

Ejercicio 2

Vd. está de viaje y ayer llegó a la ciudad española de _____ (cualquier ciudad española que Vd. conozca). Ha comprado la siguiente postal para mandársela a sus amigos Adolfo y Pilar. Cuénteles:

- A. Sus impresiones de la ciudad donde se encuentra.
- B. Tres cosas que ha hecho desde que llegó.
- C. Cuándo se va de la ciudad.

Este ejercicio, cuya resolución constituye una tarea absolutamente auténtica, no nos parece, a la luz de los resultados, tan efectivo como el anterior.

En primer lugar, quienes hagan el examen pueden no haber estado nunca en España, con lo cual la instrucción les puede desconcertar un tanto y la tarea perder autenticidad al tener el candidato que imaginar una visita a un lugar que jamás ha visto.

Por otra parte, no alcanzar los supuestos objetivos del ejercicio (manifestar una impresión, narrar en el pasado y hacer planes para el futuro) no implica necesariamente el fracaso en la ejecución de la tarea. Así nos lo demuestran los resultados de los estudiantes españoles que no usan en ningún caso "me gusta" o "me encanta" (unos de los exponentes supuestamente necesarios para manifestar impresiones acerca de un lugar) al hablar de las ciudades en que se encuentran.

Asimismo, los estudiantes españoles han rehuido el uso sistemático del pretérito indefinido, prefiriendo adoptar fórmulas como "acabamos de llegar", o utilizan un pretérito indefinido como punto de referencia para, posteriormente, redactar la información en el presente: "El primer día visitamos la Isla de la Magdalena y vamos todos los días a la playa ..." (estudiante 36) o "Estoy en Jerez, ciudad de lujo, andaluza alucinante. Como bien, duermo y busco oro, que dicen que hay por los ríos de aquí." (estudiante 37).

Los estudiantes norteamericanos, en cambio, conscientes de que la utilización del pretérito indefinido es una de las cuestiones conflictivas del español y sabedores de que siempre son interpelados sobre su uso en los exámenes de lengua, se han esforzado en usarlo, produciendo unos textos poco naturales que aparecen como un listado: "cené con mi amigo ..., También anoche fuimos a una fiesta de la facultad de Medicina. Me divertí muchísimo." (estudiante 1), o "nadé en la piscina allí, también fui al parque de Gaudí ..." (estudiante 3), o "Llequé ayer por la mañana, fui a mi hotel que está muy cerca de la playa, comí en un restaurante cerca del puerto, y anoche yo y algunos amigos fuimos a tomar sidra." (estudiante 4), etc. A la luz de estos resultados, no

consideramos necesario extendernos con mayor amplitud sobre su análisis ya que resultaría altamente reiterativo y no aportaría una información diferente.

A nuestro modo de ver, este ejercicio, aunque en principio constituye una tarea auténtica y está bien planteado, podría ser eliminado en el formato definitivo del examen TELE ya que los objetivos propuestos en él se pueden alcanzar a través de otros textos presentes en el examen, como expondremos a continuación.

Ejercicio 3

Esta mañana, mientras Vd. iba por la calle del Oso, vio que un ladrón le quitaba el bolso a una señora mayor. Vd. es el único testigo del delito y la policía le ha pedido que haga una declaración escrita muy detallada de todo lo que vio en la cual se incluya:

- A. Dónde y cuándo (a qué hora) ocurrió el delito.
- B. Lo que Vd. hacía y lo que la señora hacía cuando ocurrió.
- C. Cómo ocurrió el delito (lo que hizo el joven).
- D. Una descripción física del ladrón.
- E. Una descripción de la ropa del ladrón.
- F. Si el ladrón llevaba algún arma.

El objetivo fundamental de este ejercicio es que el candidato escriba una narración en el pasado, en la que tenga que adoptar las formas de pretérito imperfecto, para situar las acciones y describir lo que en ese momento estaba pasando, y las formas de pretérito indefinido, para referirse

a las acciones que sucedieron en el pasado. La correcta utilización de los tiempos del pasado dotará de coherencia textual al discurso.

Otro objetivo de este ejercicio lo constituye la descripción de personas.

Para llevar a cabo la función de narrar en el pasado, todos los estudiantes han sabido que tenían que adoptar el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. Sin embargo, no todos los estudiantes norteamericanos han podido hacerlo con éxito, como en el siguiente ejemplo: "La señora fue asustada y le preguntó al ladrón ... El joven llevó pantalones de denim ..." (estudiante 16). No obstante, este estudiante - al igual que otros que presentan errores similares - en otros momentos usa los tiempos de forma adecuada: "Yo estaba andando por la calle del Oso cuando vi (a) un joven ... no (se) dio cuenta (de) que yo le estaba mirando desde el otro lado de la calle".

En mi opinión este ejercicio es el único del examen de expresión escrita que no constituye una tarea auténtica. Esta cuestión ya se me planteó en la fase de diseño, inclinándome, no obstante, al final por introducir el ejercicio para decidir sobre su inclusión definitiva en el TELE a partir del análisis de los resultados obtenidos en la fase de pretesting.

Tras haber estudiado los diversos textos realizados por los candidatos, mi opinión es que debe mantenerse el objetivo principal del ejercicio - la narración en el pasado - porque, a través de esta tarea, es posible obtener mucha información sobre la capacidad del candidato para narrar, así como sobre su competencia pragmática. No obstante, creo necesario formular el ejercicio en otros términos para que la tarea sea más auténtica. Me parecería más apropiado pedir al candidato que redacte una carta en la que él mismo figure como la víctima del robo y tenga que describir con todo lujo de detalles lo ocurrido a la delegación de su compañía de seguros en España o a la central de tarjetas de crédito (robadas) para ser compensado por los daños sufridos. Este último supuesto constituiría, sin duda, una situación realmente auténtica para estudiantes extranjeros que cursan sus estudios en una gran ciudad. Con este planteamiento, se mantiene la función de narrar pero se le otorga mayor verosimilitud a la tarea. Al mismo tiempo, el formato de carta permite contrastar con el texto 1 (y el texto 2, en el caso de que finalmente se incluya) si el alumno controla el uso de las expresiones de formalidad en español, esto es, si

es capaz de adoptar las fórmulas para encabezar y terminar cartas en estilo formal.

Ejercicio 4

Vd. ha visto el siguiente anuncio en el periódico (cfr. apéndice 1 p.19). escriba una carta solicitando una plaza de auxiliar de vuelo en la compañía "Iberia". Debe...

- A. Especificar sus datos personales y su nivel cultural.
- B. Especificar sus condiciones físicas.
- C. Solicitar información sobre las condiciones económicas del puesto.

Este ejercicio, sin duda, constituye una tarea totalmente auténtica. Como el anuncio no especifica, entre sus requisitos, la exigencia de la nacionalidad española, es factible suponer que un extranjero joven y con conocimientos de idiomas pueda solicitar un puesto de estas características. Sin embargo, tras analizar los textos producidos por los candidatos, me he replanteado la efectividad de la tarea respecto a sus objetivos.

A mi modo de ver, los puntos A y B coinciden bastante con el punto B del ejercicio 1. Es decir, supondrían acometer de nuevo la tarea de hablar de uno mismo, describir el aspecto físico, etc., añadiendo como única novedad la información acerca del nivel cultural. El propósito de pedir que se indiquen los estudios realizados es que los estudiantes escriban en el pasado, tarea que, sin

embargo, han llevado a cabo ya en el ejercicio anterior.

El punto C incorpora la función de petición de información, algo que creemos se puede realizar a través del examen de expresión oral.

Otra cuestión que nos hace dudar de la efectividad de esta prueba es que puede resolverse de forma correcta (y así lo ha hecho el estudiante 39, un español), haciéndolo de forma telegráfica, como se suelen redactar los "Curriculum Vitae" en español. De este modo, no hay más que redactar una pequeña introducción y, a continuación, indicar los epígrafes de "edad", "lugar de nacimiento", "estudios", etc.

Todo ello nos hace replantearnos la inclusión de este ejercicio que, insistimos, es, por otra parte, el que presenta una tarea más real y auténtica.

Ejercicio 5

Vd. comparte un piso con una persona que se va de España a finales de este mes. Necesita encontrar otro compañero de piso, así que prepara un anuncio que va a poner en el instituto donde ha estudiado español. No se olvide de especificar lo siguiente:

- A. Si busca un compañero masculino o femenino.
- B. Una descripción breve del piso.
- C. Cuánto hay que pagar al mes.
- D. Cómo pueden ponerse en contacto con usted las personas interesadas.

La observación de los resultados de este ejercicio, por lo demás auténtico, me hace dudar de la necesidad de incluirlo en el examen. Me

planteo la efectividad de este ejercicio, basándome en que no supone la puesta en práctica de ningún tipo de destreza en especial; la tarea - como demuestra la solución escogida por la mayoría de los estudiantes - puede resolverse de forma muy sintética, sin implicar la necesidad de redactar o de ensamblar párrafos. Un resultado-tipo presentaría el siguiente formato:

"Busco compañero de piso. El piso tiene dos dormitorios, un comedor, una cocina y un cuarto de baño. El precio es 30.000 ptas. al mes. Llama a X por las tardes. El número es :"

Podemos observar que, excepto si el candidato sabe términos relativos a partes de la casa, la resolución de la tarea no proporciona mucha más información.

Resumiendo, tras la experimentación del examen escrito, la observación de los resultados me permite afirmar que bastaría con exigirle al candidato únicamente la producción de tres textos. A mi modo de ver, estos serían los que proceden de la realización del ejercicio 1 (tal y como está), del ejercicio 3 (pero transformándolo en una carta a una compañía de seguros) y el ejercicio 4 (tal y como está). Este último (el ejercicio 4) tiene a su favor la autenticidad de la tarea, pero me sigue planteando dudas su efectividad para averiguar información sobre la actuación del candidato. De todas maneras, no me atrevo a

descartarlo hasta haberlo experimentado con una población más amplia y heterogénea.

El examen de expresión oral, tal y como está planteado en el TELE, constituye una prueba dotada de gran autenticidad, tanto por el procedimiento empleado en la realización del intercambio oral entre el examinador y el candidato, como por el tipo de situaciones seleccionadas que permiten averiguar, a través de la actuación de los candidatos, cómo se comportaría este en una situación real similar.

A continuación voy a presentar un ejemplo de cada tipo de situación propuesta (vida diaria, disculpa, descripción, persuasión y queja), acompañado de la transcripción correspondiente a la actuación de un candidato norteamericano y la de un español.

Situación 6: vida diaria.

Contexto: en su casa

Situación: Llamada de una amiga comunicando que ha tenido un niño.

Vd. tiene que: Expresar alegría y ponerse de acuerdo para ir a verla.

En la transcripción E corresponde al examinador y C al candidato (estudiante 23, una norteamericana).

E ¡Hola! soy T. ¿Sabes? Acabo de tener un niño.

- C ¿De verdad? ¡Felicitaciones! ¡Me alegro de que hayas tenido un niño!
- E Sí, es monísimo.
- C Y es, es un, un chico, ah, ¿cómo se llama
- E Pues todavía no estoy segura de cómo le vamos a poner.
- C ¿Cuándo ha tenido?
- E Pues, hace dos días.
- C ¡Dos días! sólo dos días y tenía la energía para llamarme.
- E Sí. Ya sabes que te aprecio mucho.
- C Pues tengo que ir a ..., tengo que visitarte...
- E Claro, claro, tienes que conocer a mi niño.
- C ¿Cuándo estás libre?
- E Yo estoy en casa todo el tiempo.
- C Pues, puedo venir mañana ¿por la mañana o por la tarde?
- E. Cuando quieras.
- C. Por la mañana.
- E Estupendo.
- C. Hasta luego.
- E. Hasta mañana.

Veamos ahora como actúa en la misma situación el estudiante 35, una española.

- E ¡Hola! ¿Sabes? Acabo de tener un niño.
- C ¡Hombre! ¡Qué sorpresa! No sabía nada. ¿Qué estás en casa ya?
- E Sí, sí.
- C Pues cuando te venga bien voy a verte porque me hace mucha ilusión.
- E Vale, cuando quieras.
- C Pues ¿te viene bien mañana por la mañana?
- E Sí, vale.
- C Pues sobre las 12 entonces estaré ahí.
- E Muy bien.
- C Vale y ¡enhorabuena!
- E Gracias, adiós.

Las transcripciones nos permiten observar que ambas personas han reaccionado con éxito en la situación comunicativa. En el caso concreto de mostrar alegría, a la estudiante norteamericana le falla el vocabulario. Así, al desconocer la

fórmula "enhorabuena", substituye esta por "felicitaciones".

La estudiante norteamericana falla, asimismo, en el uso de "tú" y "usted": empieza con una forma y, posteriormente, cambia a la otra. También, esta estudiante presenta falsos comienzos: "voy a ir a ..." y rectifica "voy a visitarte". Respecto a la actuación de la candidata norteamericana, debo añadir que se expresaba a velocidad normal y con fluidez, poseyendo, asimismo, buena pronunciación y entonación.

Situación 7: disculpa.

Contexto: una estación de ferrocarril.

Situación: se le cae la maleta en el pie de un anciano que está a su lado.

Vd. tiene que: disculparse y entablar una conversación con él sobre su viaje.

En esta transcripción, C es el estudiante 28, una norteamericana.

E ¡Ay! ¡qué daño!

C Lo siento mucho, se me cayó la maleta.

E Pero, ¿qué llevas ahí hija?

C ¿A dónde va? ¿Quiere que le ayude?

E Pues yo voy aquí cerca, a El Escorial.

C Yo también.

E ¿Lo conoces?

C Ah, no. Es mi primera vez para viajar.

E Tú no eres de aquí ¿verdad?

C No, no, soy de los Estados Unidos.

E ¡Ah! Muy lejos. y ¿qué haces aquí?

C Estudio en el Instituto en Madrid. ¿De dónde es?

E Soy de un pueblo de aquí cerca ... mira ya viene el tren ... ¡vamos!

C Sí, sí

Esta estudiante cumple, en líneas generales, los objetivos que se le han propuesto: pide disculpas y trata de empezar una conversación, realizando lo primero con más éxito que lo segundo, donde se limita a preguntar abruptamente: "¿de dónde es?" Escuchando la cinta, se puede apreciar que la candidata adolece de falta de velocidad y fluidez, al tiempo que la pronunciación y la entonación reflejan su origen norteamericano, aunque ello no causa falta de comprensión en su interlocutor.

Veamos ahora cómo se comporta en la misma situación una estudiante española.

- E ¡Ay!
 C Perdona, le he hecho daño.
 E Pues un poco, un poco.
 C Lo siento, se me ha resbalado la maleta, un momento, a ver así ... ¿está libre ese asiento? ¿le importa que me siente?
 E Pero, cuidado con la maleta.
 C No se preocupe que ya está. ¿A dónde va usted?
 E A Avila.
 C Pues yo también, ¡qué casualidad!
 E Pues sí.
 C ¿Por mucho tiempo?
 E No, no mucho, el fin de semana ¿y tú?
 C Voy a ver a mis padres que viven allí, me quedará unos diez días.
 E Ahí llega el tren ¡cuidado con la maleta!
 C Espero que no se me vuelva a caer.

Podemos observar que la estudiante española ha reaccionado de una forma muy similar - "perdone, se me ha resbalado la maleta" - a la norteamericana - "lo siento mucho, se me cayó la maleta", si bien la estudiante española ha

utilizado un verbo menos corriente: resbalar en vez de caer. También ha empezado la conversación con la misma pregunta "¿a dónde va usted", aunque, en el caso de la alumna española, la pregunta se desarrolla con fluidez y naturalidad.

Situación 8: descripción

Contexto: la casa de una familia española.

Situación: Vd. está enfermo y necesita un médico.

Vd tiene que: explicar sus síntomas y pedir que llamen al médico.

El candidato (C) es la estudiante 23, una norteamericana.

- C Me duele la (pausa) el estómago.
 E ¿Sí? ¿qué te pasa?
 C No sé, es que ... siento como voy a desmayarme, no sé...
 E ¡Uy! V.
 C Es un poco, no sé... es que creo que he comido algo mal y también me duele la garganta y ... ¿sabes un médico que pueda llamar?
 E Sí, yo conozco a un médico pero no habla inglés.
 C No, está bien, puede, puede tomar, ver si tengo un fiebre o algo.
 E Vale, vale ¿tú no conoces a ninguno?
 C No, aquí no.
 E Pues llamaremos a este. No te preocupes, no será nada.
 C Voy a descansar.
 E Sí, vete a dormir.

Veamos ahora, cómo reacciona una estudiante española.

- C Le llamo que no sé... me duele muchísimo el hombro porque vengo de jugar al baloncesto y me he caído. Creo que se me ha debido de salir o algo así porque estoy notando un dolor muy fuerte que me baja hasta la mano, es tipo nervioso y tengo el dedo meñique tieso y no puedo mover la mano bien. Tengo muy flácidos todos los músculos del brazo y tengo punzadas en el hombro, justo donde debió ser. Es que me he caído hacia delante y me he doblado el

hombro y no lo puedo mover bien ... entonces creo que debemos avisar a un médico para que me lo inmovilice

A pesar de las diferencias tan llamativas, ambas actuaciones tienen algo en común: según me dijeron ambas estudiantes, la situación planteada les era familiar de modo que la actuación en ambos casos no consistió en la mera representación de un papel, sino en la representación de una situación real por cuanto que había sido vivida con anterioridad.

Situación 9: persuasión

Contexto: una fiesta en casa de un amigo.

Situación: otro amigo se ofrece a llevarlo a casa en coche, pero ha bebido demasiado.

Vd. tiene que: rechazar su ofrecimiento y aconsejarle que no conduzca.

El candidato (C) es el estudiante 20, un norteamericano.

E ¡Venga M, te llevo a tu casa!

C Pues, ahh, pienso que sería mejor si ... ahh intentáramos con un taxi y van juntos al, al casa.

E Un taxi, si yo tengo un coche estupendo.

C Sí, entiendo, pero has bebido mucho como, como yo.

E Un par de copas, nada más.

C Pues, pero es ... las penas para usar borracho y cuando conduces son muy duros y aunque no sientes muy bien es posible que las policías piensan de otra moda.

E Yo me siento muy bien.

C Sí, entiendo, entiendo, pero también cuando estoy borracho no, no me siento mal, al contrario, me siento muchísimo mejor a veces, pero pienso que sería mejor si llamas un taxi ¿de acuerdo? esto es.

E ¿Estás seguro?

C Sí.

La misma situación con una estudiante española.

E ¡Venga E. te llevo!

C Oye, mira, prefiero que no me lleves tú, eh. No te veo muy sereno. Por qué no mejor dejas el coche aparcado aquí y cogemos un taxi juntos.

E Es muy difícil encontrar un taxi aquí.

C Intentamos encontrar un taxi o vamos a ver si alguno de los demás tiene coche y está un poco mejor y nos puede llevar a casa ¿eh?

E Si insistes...

La simple lectura de la primera transcripción resulta suficiente para detectar los errores sintácticos o de adecuación léxica que comete el candidato americano. Un análisis algo más detallado, comparando la actuación de cada alumno, nos permite, además, observar afinidades y discrepancias de índole sociocultural. Ambos candidatos se inclinan de inmediato por llamar a un taxi para evitar el coche del amigo borracho. La manera de llevar a cabo la función de persuadir no es, a mi modo de ver, tan diferente en cuanto al tipo de recursos lingüísticos, sino en el procedimiento mismo. Así, la estudiante española utiliza una expresión directa que conlleva implícita una negativa "es mejor que no me lleves tú", mientras que el estudiante norteamericano utiliza como táctica un procedimiento indirecto que supone una objeción ("las penas ... cuando conduces son muy duros"), muy en consonancia con la realidad sociocultural norteamericana.

Situación 13: queja.

Contexto: en una tienda.

Situación: Vd. compró una radio hace una semana y ya no funciona. Vd. quiere devolverla y no puede encontrar el recibo.

El candidato (C) es el estudiante 28, una norteamericana.

E Buenos días.

C Buenos días. Compré este radio, ahh la semana pasada y ahora no funciona, pero no puedo encontrar ahh la receta.

E ¿No funciona?

C No. Apreté el botón, el botón y ahh ... nada pasa.

E ¿Qué botón?

C Este botón aquí al frente del radio.

E ¿Sí? Y... pero ¿Vd. enchufó la radio?

C No, no, ahh, no pasó nada con la radio fue en mi cuarto.

E Y Vd. qué quiere hacer entonces ¿quiere cambiarla?

C Sí ¿puedo cambiar por otro?

E ¿Por otra radio? Bueno, sí. Si es verdad que que esta no funciona. Pero vamos a ver ¿tiene usted e recibo? Necesitamos el recibo.

C Sí, pero, iah! ioh! recordé que, acabo de recordar que pagué con mi tarjeta de crédito, puedo usar el recibo de mi tarjeta de crédito.

E Sí, sí. ¿Tiene usted la garantía?

C Sí, sí.

E Sí, entonces si tiene Vd. el recibo y la garantía no hay problema.

Es interesante observar que esta estudiante, que habla con una velocidad inferior a la considerada normal, que incurre en vacilaciones frecuentes y que tiene una pronunciación y una entonación que denuncian su nacionalidad llegando, a veces, a no entender lo que se le pregunta, sea capaz, sin embargo, de solucionar con tanto éxito el problema que se le ha planteado. En mi opinión, la clave del éxito logrado reside en la

utilización de determinadas pautas socioculturales propias de su país de origen. Como ciudadana norteamericana está acostumbrada a quejarse y a defender el valor de su dinero, de tal modo que, aunque demuestra no poseer grandes conocimientos lingüísticos, sabe encontrar, sin embargo, el modo de expresar lo que quiere de forma eficaz .

A continuación, veamos la misma situación con una estudiante española.

E Buenas tardes.

C Buenas, pues el aparato lo compré hace tres días, pero no tengo el recibo en este momento y lo que pasa es que no se oye nada bien desde el principio, pero antes de ayer ya no funcionaba del todo y, nada, he venido a ver si me podían dar otro nuevo porque no ha recibido ningún golpe, ni nada extraño. Ha debido de ser que está mal de fábrica o algo así.

E Pero, ¿no tiene usted ninguna factura?

C No, no la tengo: la perdí. La garantía también.

E ¿Y cómo voy a saber que usted la compró aquí?

C Pues no sé. Podemos preguntar al empleado que me la vendió, a ver si se acuerda de mi cara y si no... no sé. Pues supongo que tendrán algún registro de ventas o algo así.

E Habrá que mirarlo. Vamos a hablar con el encargado.

Podemos observar que la actuación de la estudiante española está, asimismo, muy determinada por pautas socioculturales: la queja se expresa en un discurso temporalizado y se sugiere una solución indirecta y subjetiva.

En síntesis, las observaciones a los resultados del examen de expresión oral nos

permiten establecer que la aplicación de las situaciones de role-play funciona con éxito. En primer lugar, los candidatos aceptan el formato sin ningún tipo de problemas. Las pruebas se revelan, asimismo, altamente efectivas en tanto en cuanto nos permiten averiguar la información que perseguimos a través de la actuación de los candidatos: capacidad de comunicación, adecuación léxica, precisión lingüística, así como pronunciación, entonación, velocidad y fluidez del habla.

5.2. Comprobaciones estadísticas.

En el examen TELE las comprobaciones estadísticas sólo se han podido aplicar a los resultados de los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva, por estar estos basados en items de selección múltiple que proporcionan respuestas cerradas.

La aplicación de técnicas estadísticas a los exámenes de lengua se remonta a los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial. El auge del estructuralismo y de los exámenes de discrete-point permitía, por una parte, estudiar y, por otra, examinar la lengua fragmentada en elementos.

Así pues, los exámenes se podían plantear con pruebas - fundamentalmente con items de selección múltiple - que producían resultados objetivos, susceptibles de ser contabilizados y medidos.

Hoy día nos planteamos los exámenes de lengua desde un enfoque comunicativo; sin embargo, como hemos defendido en páginas anteriores (cap, II, 2.3.1.), creemos que se puede aprovechar el legado y la experiencia del pasado. Por una parte, los items de selección múltiple también se pueden adoptar para determinar la comprensión lectora y la comprensión auditiva en términos comunicativos. Como hemos explicado en los apartados 4.1.1. y 4.1.3., se pueden plantear items de selección múltiple para obtener del candidato múltiples destrezas de comprensión. Por otro lado, las técnicas psicométricas nos proporcionan una serie de teorías y fórmulas estadísticas que permiten comprobar la fiabilidad y la validez de nuestros exámenes actuales.

Los resultados de los exámenes de expresión escrita y expresión oral proceden de respuestas abiertas y, por lo tanto, no susceptibles de ser medidas objetivamente. Así pues, no hemos podido aplicar procedimientos estadísticos para analizar estas pruebas. Sin embargo, esta condición no excluye una evaluación cualitativa basada en la

observación empírica, como la que hemos realizado en el apartado anterior (5.1.3.). Igualmente, aunque no podamos servirnos de fórmulas estadísticas para determinar la fiabilidad y la validez de estas pruebas, existen otros procedimientos, como presentaremos más adelante en este mismo capítulo (5.3.2.).

5.2.1. Análisis de los resultados de las pruebas de comprensión lectora y comprensión auditiva.

El análisis estadístico de los exámenes de comprensión lectora y de comprensión auditiva se realizó sobre los resultados a 30 items proporcionados por 34 sujetos con las siguientes

características:

edad: 20 años

nacionalidad: estadounidense

estudios: universitarios (tercer curso de la carrera)

lugar del examen: Instituto Internacional, Madrid.

Los resultados de los españoles fueron descartados para el análisis estadístico por no atenerse a las características del candidato-tipo descrito en las especificaciones para el examen.

Examen de Comprensión Lectora

Empezamos con el recuento de los resultados. La primera columna EST. (estudiante) se refiere a los candidatos que hicieron el examen. La segunda, PUNT. (puntuación) recoge los puntos obtenidos por las respuestas acertadas. La tercera, FALTA, indica que el alumno no ha contestado nada. La cuarta columna, NULO, muestra si hay respuestas que se han debido anular. La última, PORCENT. (porcentaje) recoge el tanto por ciento que supone el número de puntos obtenidos respecto de un máximo de 30.

Para calcular las cifras de esta primera tabla no es necesario ningún tipo de fórmula, solamente contabilizar los resultados especificados bajo los epígrafes puntuación, falta y nulo. Para el porcentaje, que se refiere al tanto por ciento obtenido de la puntuación máxima, no hay más que efectuar una sencilla regla de tres. Tomemos, por ejemplo, la puntuación del estudiante 1. La operación que hay que efectuar es multiplicar 27 por 100 y dividir el resultado por 30 (el número total de posibles respuestas correctas).

TABLA I

EST.	PUNT.	FALTA	NULO	PORCENT.
------	-------	-------	------	----------

1	27	0	0	90%
2	26	0	0	87%
3	25	0	0	83%
4	23	0	0	77%
5	25	0	0	83%
6	27	0	0	90%
7	23	0	0	77%
8	28	0	0	93%
9	23	0	0	77%
10	24	0	0	80%
11	22	1	0	73%
12	25	0	0	83%
13	26	0	0	87%
14	24	0	0	80%
15	23	0	0	77%
16	26	0	0	87%
17	22	0	0	73%
18	23	0	0	77%
19	23	0	0	77%
20	25	2	0	83%
21	24	0	0	80%
22	22	5	0	73%
23	22	0	0	73%
24	22	1	0	73%
25	17	0	0	57%
26	20	0	0	67%
27	20	1	0	67%
28	25	0	0	83%
29	13	0	0	43%
30	11	0	0	37%
31	21	0	0	70%
32	20	0	0	67%
33	23	1	0	77%
34	21	0	0	70%

Con estos datos, es posible ordenar los resultados en una nueva tabla que resulta mucho más ilustrativa.

En ella se recogen, en la primera columna, la puntuación bruta (PUNT. BRUTA); en la segunda, la puntuación estándar (PUNT. EST.); en la tercera, el percentil (PER-CENTIL); en la cuarta columna, aparece el porciento (POR-CIEN); en la quinta, la frecuencia (FREC.) de resultados; en la

sexta, la acumulación de frecuencia (CUM. FREC.); en último lugar, bajo Q (cuántos), se indica con una "X" cuántos candidatos han obtenido esa puntuación bruta.

TABLA II

Número de preguntas (items): 30

Número de observaciones (candidatos): 34

PUNT. BRUTA	PUNT. EST.	PER. CENTIL	POR. CIEN	FREC.	CUM. FREC.	Q
28	648	98	2'9%	1	34	X
27	620	94	5'9%	2	33	XX
26	592	86	8'8%	3	31	XXX
25	564	75	14'7%	5	28	XXXXX
24	536	63	8'8%	3	23	XXX
23	509	48	20'6%	7	20	XXXXXXXX
22	481	30	14'7%	5	13	XXXXX
21	453	20	5'9%	2	8	XX
20	425	13	8'8%	3	6	XXX
19	397	8	0'0%	0	3	
18	369	8	0'0%	0	3	
17	341	7	2'9%	1	3	XXX
16	313	5	0'0%	0	2	
15	285	5	0'0%	0	2	
14	257	5	0'0%	0	2	
13	229	4	2'9%	1	2	X
12	201	2	0'0%	0	1	
11	174	1	2'9%	1	1	X

La puntuación bruta, como su nombre indica, se refiere a los puntos que han obtenido los candidatos en este examen. La puntuación máxima ha sido de 28 puntos y la mínima de 11.

La columna frecuencia muestra cuántos candidatos tienen cada puntuación. Así pues, observamos que la máxima (28) y la mínima (11) sólo la ha sacado una persona en cada caso. Con 23 puntos, la mayor frecuencia, hay siete personas;

con 25 y 21 puntos, cinco personas; con 26, 24 y 20 puntos hay tres personas; con 27 y 21 puntos, dos personas; con 17 y 13 puntos, sólo una persona. Con 19, 18, 16, 15, 14 y 12 puntos no hay nadie. En la columna Q, las X permiten contabilizar el número de aciertos en cada puntuación.

La columna de frecuencia acumulativa muestra la posición que ocupa una puntuación concreta dentro de un grupo de puntuaciones. De este modo, podemos ver cuántas puntuaciones caen por debajo - o están al mismo nivel - de esta puntuación en particular en la distribución general. Así pues, podemos comprobar que el estudiante con la puntuación 28 (la máxima) tiene 34 (el número total de observaciones) por debajo (en realidad serían 33 por debajo y su propia puntuación que es esa: 28). Mientras que, por ejemplo, la puntuación 20 tiene una frecuencia acumulativa de 6, porque incluye las tres observaciones que han obtenido esa puntuación (20) más otros tres candidatos que han obtenido respectivamente 17 puntos (una observación), 13 puntos (una también) y 11 puntos (asimismo, una).

El porciento, también llamado frecuencia relativa, constituye una alternativa para reducir

los datos y nos indica el tanto por ciento de probabilidades que existen de que ocurra esa puntuación dentro del total. Así, observamos que las puntuaciones 28, 17, 13 y 11, con sólo una observación en cada una de ellas, presentan un índice de frecuencia relativa del 2'9%. Mientras que la puntuación 23, con siete observaciones, alcanza un 20'6% de índice de frecuencia. La cifra relativa al por ciento se obtiene dividiendo la frecuencia absoluta de cada observación entre el número total de casos y multiplicando por cien. De este modo, en los casos mencionados (puntuaciones 28, 17, 13 y 11), dividimos 1 (la frecuencia) entre 34 (el número total de casos); el resultado es 0'0294 que, multiplicado por 100, da 2'9 (2'94 para ser totalmente exactos).

_____ El percentil indica el tanto por ciento de candidatos que han obtenido la puntuación que corresponde a ese percentil o cualquier otra por debajo de ella. Por ejemplo, el estudiante con 28 puntos tiene un percentil 98; esto significa que el 98 por ciento de las personas que han tomado ese examen están igual o por debajo de él. Por su parte, los cinco alumnos que han sacado 22 puntos, decimos que tienen el percentil 13, porque sólo tiene una puntuación igual o inferior a la suya al

13% de la población examinada. El alumno con 11 resultados correctos tiene un percentil de 1, porque ya no hay nadie por debajo de él.

Examen de comprensión auditiva.

La puntuación estándar sirve para determinar otro tipo de distribución. Uno de los medios para hallarla consiste en recurrir a una fórmula en la que a la puntuación bruta se le resta la puntuación media, el resultado se divide por la desviación estándar que, a su vez, se multiplica por 100 y, posteriormente, se le añade 500.

Además de los datos contenidos en la tabla anterior, los cuales nos proporcionan información sobre los resultados de cada alumno en particular en su relación con el grupo, también hemos adoptado el análisis estadístico para hallar otras cifras ilustrativas. Nos referimos a las relativas a la puntuación media (o promedio), a la variación y a la desviación estándar.

La puntuación media se obtiene dividiendo el total de todas las puntuaciones entre el número de observaciones. En este caso, el total corresponde a la cifra 771 que, dividida entre 34, da 22'676. A la luz de estos resultados, podemos observar que la puntuación media coincide prácticamente con los

- 23 puntos de puntuación mínima requerida para aprobar la parte de comprensión lectora del examen TELE. Aunque en las instrucciones se especifica el 75% de 30, que es exactamente $22\frac{1}{2}$, para redondear se ha establecido en 23 puntos. En todo caso, la puntuación media contribuye a reforzar la validez del TELE puesto que nos revela que la mayoría de los candidatos ha alcanzado la puntuación necesaria para pasar el examen.

La variación se obtiene restando al cuadrado de cada resultado obtenido, el cuadrado de la suma de todos los resultados dividido entre el número de observaciones; la cantidad obtenida se divide, a su vez, entre el número de observaciones menos 1. En el caso del examen de comprensión lectora que nos ocupa, las cifras serían: 17.907 (la suma de todos los resultados individuales al cuadrado) menos 17.483'558 (el cuadrado de la suma de todos los resultados - 594.441 - dividida entre 34) da 423'442 que, dividido entre 33 (el total de observaciones menos 1) ofrece un resultado de 12'832.

La desviación estándar se halla obteniendo la raíz cuadrada de la variación. Si nuestra cifra de variación es 12'832, tras efectuar una raíz cuadrada obtenemos que la desviación estándar en el examen de comprensión lectora es de 3'582.

A continuación, presentamos las tablas relativas a los resultados obtenidos en el examen de comprensión auditiva. Estas tablas han sido confeccionadas en base a los mismos presupuestos que las del examen de comprensión lectora.

TABLA I

EST.	PUNT.	FALTA	NULO	PORCENT.
1	26	0	0	87%
2	21	0	0	70%
3	20	0	0	67%
4	24	0	0	80%
5	22	0	0	73%
6	15	0	0	50%
7	23	0	0	77%
8	21	0	0	70%
9	23	0	0	77%
10	24	0	0	80%
11	27	0	0	90%
12	26	0	0	87%
13	23	0	0	77%
14	25	0	0	83%
15	22	0	0	73%
16	26	0	0	87%
17	23	0	0	77%
18	23	0	0	77%
19	28	0	0	93%
20	27	0	0	90%
21	24	0	0	80%
22	19	1	0	63%
23	23	0	0	77%
24	26	0	0	87%
25	15	0	0	50%
26	8	8	0	27%
27	15	0	0	50%
28	19	0	0	63%
29	15	0	0	50%
30	13	1	0	43%
31	18	3	0	60%
32	13	0	0	43%
33	16	7	0	53%
34	16	5	0	53%

La Tabla I, como explicábamos anteriormente para el examen de comprensión lectora, refleja el número de personas (también llamadas "observaciones") que han hecho el examen: del 1 al 34 en la primera columna. Muestra, asimismo, los resultados obtenidos por cada persona - segunda columna. En la tercera columna se recoge el número de preguntas no contestadas por cada alumno y, en la cuarta, el de preguntas anuladas. En la última columna se expresa el porcentaje, respecto a la puntuación total, de cada alumno.

TABLA II

PUNT. BRUTA	PUNT. EST.	PER- CENTIL	PER- CENT.	FREC. FREC.	FREC. CUM.	Q
28	645	98	2'9%	1	34	X
27	624	94	5'9%	2	33	XX
26	604	85	11'8%	4	31	XXXX
25	584	77	2'9%	1	27	X
24	563	72	8'8%	3	26	XXX
23	543	58	17'6%	6	23	XXXXXX
22	523	47	5'9%	2	17	XX
21	502	41	5'9%	2	15	XX
20	482	36	2'9%	1	13	X
19	462	32	5'9%	2	12	XX
18	441	27	2'9%	1	10	X
17	421	26	0'0%	0	9	
16	401	23	5'9%	2	9	XX
15	380	14	11'8%	4	7	XXXX
14	360	8	0'0%	0	3	
13	340	5	5'9%	2	3	XX
12	320	2	0'0%	0	1	
11	299	2	0'0%	0	1	
10	279	2	0'0%	0	1	
9	259	2	0'0%	0	1	
8	238	1	2'9%	1	1	X

La Tabla II recoge los mismos datos ilustrativos que los de la tabla correspondiente a la comprensión escrita.

Respecto a las otras medidas de variabilidad analizadas: puntuación media (promedio), variación y desviación estándar, las cifras para el examen de comprensión auditiva son las siguientes

puntuación media: 20'853
variación: 24'190
desviación estándar: 4'918

Estos datos estadísticos sirven para ofrecer una visión del conjunto de los resultados a través de cifras, lo cual permite al evaluador discriminar a los candidatos entre los que han obtenido buenos resultados y los que no lo han hecho, un dato importante que será necesario considerar en el siguiente estudio estadístico: el análisis de items.

5.2.2. Análisis de los items.

La principal información que se puede obtener de los items es su grado de dificultad y su capacidad para clasificar a los estudiantes según los resultados obtenidos en el examen.

El grado o índice de dificultad (difficulty index), para unos autores, o de facilidad (facility index), para otros se determina en relación al tanto por ciento de candidatos que han elegido cada item. Para Harrison (1983) un item tiene un índice de dificultad adecuado, cuando ~~este se encuentra entre un 60% y un 40%.~~

Hemos adoptado el procedimiento habitual para este tipo de análisis que consiste en basarse en los resultados del tercio superior (el 33% de los candidatos con la puntuación más alta) y en los del tercio inferior (el 33% con la puntuación más baja). El item correspondiente a la respuesta correcta se ha señalado colocando junto a él un asterisco (*).

La capacidad de los items para clasificar o discriminar a los candidatos (discrimination index) se establece restando al tercio superior de resultados para el item correcto, el tercio inferior de resultados para ese mismo item. Según

Nunnally (1972), por ejemplo, para poder considerar que un item tiene capacidad de discriminación, el resultado de la substracción antes enunciada debe proporcionarnos como mínimo la cifra de 20. Cuando la diferencia está en 66 o en una cifra por encima de esta, el índice de discriminación se puede considerar muy bueno.

El análisis de los items también permite establecer una relación entre un item de un examen y el examen en conjunto. Cuanto más alta sea la correlación diserial puntual (point biserial correlation), tanto mejor será el item. Para hallar esta correlación existe una fórmula estadística, que incluye la desviación estándar de resultados en el examen, las proporciones de individuos en las dos categorías de los items y las puntuaciones medias. Se considera bueno un coeficiente de 0'30 o superior. De hecho, organismos como el Defense Language Institute de Monterrey y el Educational Testing Service de Princeton, los dos centros más prestigiosos de todos los Estados Unidos donde se elaboran exámenes a gran escala, sólo incluyen en sus pruebas los items cuyo análisis revele un índice de correlación diserial puntual de 0'30 o más.

Veamos cómo aparece el análisis de items en los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva del TELE.

Examen de Comprensión Lectora

ITEM 1	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	72'7%	18'2%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	15'4%	30'8%	23'1%	23'1%	7'7%
Cap.Discrim.		41'9			
Correlación	-0'148	0'299	-0'44	-0'195	

Este item, cuya respuesta correcta es B, tiene una capacidad de discriminación (Cap. Discrim.) buena ya que está por encima de 20. También tiene un índice de correlación satisfactorio, ya que es prácticamente de 0'30. Un 7'7 de los estudiantes flojos (el tercio inferior) ha omitido (OMIT.) la respuesta.

ITEM 2	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	54'5%	18'2%	0'0%	27'3%	0'0%
Tercio inf.	30'8	61'5%	7'7%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.	23.7				
Correlación	0'332	-0'328	-0'567	0'246	

La respuesta correcta, A, muestra una capacidad de discriminación y un índice de correlación buenos.

ITEM 3	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100'%	0'0
Tercio inf.	0'0%	0'0%	15'4%	84'6%	0'0%
Cap. Discrim.				15'4	
Correlación	0'000	0'000	-0'082	0'082	

En este ítem, la respuesta correcta, D, no alcanza el mínimo, 20, de índice de discriminación. Podemos, pues, concluir que la respuesta es fácil puesto que los estudiantes buenos han acertado en un 100% y los malos en un 87%, que es una cifra muy alta también. Por otra parte, la correlación es muy baja y está muy lejos del 0'30 requerido para dar un ítem por bueno. Este análisis nos indica que sería recomendable una reformulación de los distractores y la respuesta del ítem 3 que permitiera una mayor discriminación.

ITEM 4	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	15'4%	84'6%	0'0%	0'0%	0'0%
Cap. Discrim.		15'4			
Correlación	-0'047	-0'020	0'057	0'016	

Podemos observar que en este ítem nos encontramos con resultados que se alejan notablemente de los mínimos propuestos de 20 y 0'30, por lo que es aconsejable su revisión.

ITEM 5	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	18'2%	72'7%	9'1%
Tercio inf.	0'0%	15'4%	38'5%	46'2%	0'0%
Cap.Discrim.				26'5	
Correlación	0'084	-0'152	-0'355	0.293	

En este item, encontramos una capacidad de discriminación y una correlación con índices adecuados. Sin embargo, es posible observar que, dentro del tercio de estudiantes buenos, un 9'15 ha omitido la respuesta, mientras que en el tercio inferior ninguno lo ha hecho. Este dato puede ser debido a un factor de tipo psicológico: el estudiante bueno, si no sabe la respuesta, no contesta; mientras que el flojo se arriesga para ver si acierta la respuesta por casualidad.

ITEM 6	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	18'2%	9'1%	0'0%	63'6%	9'1%
Tercio inf.	33'8%	7'7%	0'0%	38'5%	0'0%
Cap.Discrim.				25'1	
Correlación	-0'267	-0'232	0'000	0'348	

En este item podemos observar que el índice de dificultad es bastante justo: 63'6 y 38'5 para unos índices ideales que oscilan entre 60 (por arriba) y 40 (por abajo), de acuerdo con las cifras propuestas por Harrison (1983). La capacidad de discriminación no es muy amplia, pero está dentro de los límites aceptables. La

correlación se encuentra, asimismo, ligeramente por encima del 30 de mínima.

ITEM 7	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	100%	0'0%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	76'9%	15'4%	7'7%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.	23'1				
Correlación	0.435	-0'431	-0'130	0'000	

Este item presenta un alto grado de facilidad: ha sido acertado por el 100% de los estudiantes buenos y por casi el 77% de los flojos. La capacidad de discriminación no es, pues, muy alta, aunque está ligeramente por encima de 20. la correlación es buena ya que sobrepasa el 0'30.

ITEM 8	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	18'2%	9'1%	0'0%	72'7%	0'0%
Tercio inf.	53'8%	23'1%	0'0%	23'1%	0'0%
Cap. Discrim.				49'6	
Correlación	-0'311	-0'247	0'00	0'458	

De acuerdo con los datos, este item parece un poco difícil pero es un buen item puesto que su capacidad de discriminación es prácticamente perfecta (casi un 50%) y la correlación sobrepasa ampliamente el 30.

ITEM 9	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	72'7%	0'0%	0'0%	27'3%	0'0%
Tercio inf.	53'8%	7'7%	7'7%	23'1%	7'7%
Cap.Discrim.	18'9				
Correlación	0'334	-0'396	-0'470	0'036	

Podemos observar que este ítem no alcanza el índice de discriminación mínimo de 20 ya que la diferencia de aciertos entre los estudiantes buenos y los flojos es bastante reducida. Sin embargo, la correlación, aunque sin excesos, sobrepasa el mínimo de 30, por lo que no es obligado descartar este ítem.

ITEM 10	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Cap.Discrim.				0'0	
Correlación	0'000	0'000	0'000	0'00	

A la luz de los datos obtenidos, es obvio que este ítem ha resultado demasiado fácil y que su capacidad de discriminación es nula.

ITEM 11	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	7'7%	46'2%	30'8%	15'4%	0'0%
Cap.Discrim.		53'8			
Correlación	-0'130	0'394	-0'157	-0'348	

Este ítem presenta una buena capacidad de discriminación porque, aunque ha resultado fácil para los estudiantes buenos, sin embargo más de la mitad de los flojos ha fallado en él. Por otra parte, la correlación sobrepasa ampliamente el 0'30, situándose prácticamente en 0'40.

ITEM 12	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	100%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	7'7%	7'7%	84'6%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.			15'4		
Correlación	-0'130	-0'567	0'501	0'000	

Este item, aunque ha resultado fácil para todos y presenta poca capacidad de discriminación, resulta bueno porque su índice de correlación (0'501) sobrepasa ampliamente el 0'30.

ITEM 13	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Cap.Discrim.				0'00	
Correlación	0'000	0'000	0'000	0'000	

Volvemos a encontrar un item que ha resultado muy fácil para todos y, en consecuencia, carece de capacidad de discriminación y de correlación.

ITEM 14	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	100%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	7'7%	92'3%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.			7'7%		
Correlación	0'000	0'567	0'319	0'023	

De nuevo, nos enfrentamos con un item que ha resultado fácil para todos y cuya capacidad de discriminación es muy baja. Sin embargo, la correlación, aunque de forma muy justa, llega al 0'30, por lo cual el item no es descartable.

ITEM 15	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	9'1%	90'9%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	0'0%	92'3%	7'7%	0'0%
Cap.Discrim.			-1'4		
Correlación	0'000	0'113	-0'057	-0'033	

Este ítem ha tenido, en general, un índice de dificultad muy bajo: casi todos los alumnos han acertado y, además, los flojos lo han hecho en un porcentaje algo más elevado. Este hecho proporciona una capacidad de discriminación y una correlación negativas. Por todo ello, este ítem merece una revisión.

ITEM 16	A	B*	C	D	OMITIDO
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	84'6%	0'0%	15'4%	0'0%
Cap.Discrim.		15'4			
Correlación	0'000	0'745	0'000	-0'745	

Este ítem, si bien exhibe un índice de discriminación que no llega al mínimo deseable de 20, posee, sin embargo, una correlación muy alta.

ITEM 17	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Cap.Discrim.				0'0	
Correlación	0'000	0'000	0'000	0'000	

Observamos que en este ítem, cuya resolución no ha supuesto ninguna dificultad, el índice de discriminación así como la correlación son nulos.. Por lo tanto, es preciso cambiar sus premisas.

ITEM 18	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	7'7%	0'0%	0'0%	92'3%	
Cap.Discrim.				7'7	
Correlación	-0'567	0'000	0'000	0'567	

Este item, a pesar de tener un índice de dificultad muy bajo y de tener poca capacidad de discriminación, se puede considerar bueno porque ostenta una excelente correlación.

ITEM 19	A	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	23'1%	0'0%	23'15	53'8%	0'0%
Cap.Discrim.				46'2	
Correlación	-0'493	0'000	-0'522	0'755	

Este item ha resultado fácil para los estudiantes buenos y difícil para los flojos, con lo que su índice de discriminación se sitúa casi en el punto perfecto, que es en torno a 50. La correlación es, asimismo, muy buena.

ITEM 20	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	0'0%	0'0%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	69'2%	0'0%	15'4%	15'4%	0'0%
Cap.Discrim.	21'7				
Correlación	0'473	0'000	-0'745	0'028	

Podemos ver que este item tiene una capacidad de discriminación aceptable y una buena correlación.

ITEM 21	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	81'8%	0'0%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	23'1%	46'2%	7'7%	23'1%	0'0%
Cap.Discrim.		35'6			

Correlación -0'298 0'430 -0'130 -0'222

Este item presenta un buen índice de discriminación, así como una buena correlación.

ITEM 22	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	27'3%	18'2%	9'1%	45'5%	0'0%
Tercio inf.	38'5%	15'4%	23'1%	15'4%	0'0%
Cap.Discrim.				30'1	
Correlación	-0'078	-0'066	-0'130	0'257	

Los datos referentes a este item nos muestran que ha resultado difícil tanto para los estudiantes flojos (sólo han obtenido un 15% de aciertos) como para los buenos (sólo han alcanzado un 45% de aciertos). El índice de discriminación es bueno porque, en efecto, el item separa a los buenos de los flojos. Sin embargo, la correlación, que no llega a 0'30, nos advierte de que algo no funciona en este item.

ITEM 23	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	0'0%	0'0%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	76'9%	0'0%	0'0%	23'1%	0'0%
Cap.Discrim.	14				
Correlación	0'426	0'000	0'064	-0'502	

Este item ha resultado bastante fácil para todos los estudiantes, por lo cual su capacidad de discriminación no es buena. Sin embargo, la correlación sobrepasa el mínimo de 0'30.

ITEM 24	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	54'5%	45'5%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	30'8%	61'5%	0'0%	7'7%
Cap.Discrim.			-16'0%		
Correlación	0'016	0'140	-0'158	0'064	

En el apartado dedicado a comentar los resultados del examen de comprensión lectora (5.1.2.) , apuntábamos que este item presentaba problemas. La simple observación nos permitía darnos cuenta de que los estudiantes buenos fallaban reiteradamente en la respuesta C, eligiendo sistemáticamente la alternativa B. El análisis estadístico nos confirma estas observaciones. Vemos, asimismo, que un mayor número de estudiantes flojos que buenos ha elegido la respuesta apropiada, lo cual nos lleva a concluir que su índice de discriminación es negativo. Igualmente sucede con la correlación que aparece en términos negativos. Todo ello conduce a la invalidación de este item, haciendo necesaria su reelaboración.

ITEM 25	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	0'0%	0'0%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	84'6%	15'4%	0'0%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.	6'3				
Correlación	0'232	-0'431	0'000	0'210	

Podemos ver que el item ha resultado fácil tanto para los alumnos buenos como para los flojos por lo cual el índice de discriminación es

bajísimo. La correlación, por su parte, tampoco llega a 0' 30. Todo ello nos indica que este item necesita una revisión

ITEM 26	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	18'2%	81'8%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	15'4%	23'1%	61'5%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.			20'3%		
Correlación	-0'291	-0'085	0'230	0'000	

Este item merecería una revisión puesto que, aunque la capacidad de discriminación llega a 20, la correlación, sin embargo, no alcanza la cifra de 0' 30.

ITEM 27	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	18'2%	0'0%	9'1%	72'7%	0'0%
Tercio inf.	38'5%	0'0%	7'7%	53'8%	0'0%
Cap.Discrim.				18'9	
Correlación	-0'337	0'000	0'058	0'260	

También este item debe mejorarse ya que tanto la capacidad de discriminación como la correlación no alcanzan los mínimos supuestos de 20 y 0' 30, respectivamente.

Los items 25, 26 y 27 pertenecen al mismo texto, el nº 10. Ante este hecho, el confeccionador del examen debe preguntarse si el problema no reside en el propio artículo.

ITEM 28	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	7'7%	53'8%	7'7%	15'4%	15'4%
Cap.Discrim.		46'2			
Correlación	-0'276	0'518	-0'567	-0'117	

Los datos obtenidos en el análisis nos demuestran que nos encontramos ante un item con un índice de discriminación bueno y que, si bien el item resultó fácil para los estudiantes buenos, tan sólo lo eligieron un 53% de los flojos. La correlación es, asimismo, buena ya que sobrepasa ampliamente el 0'30.

ITEM 29	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	7'7%	53'8%	7'7%	15'4%	0'0%
Cap.Discrim.		46'2			
Correlación	-0'276	0'518	-0'567	-0'117	

Este item presenta unos resultados muy similares al anterior: un buen índice de discriminación y una buena correlación.

ITEM 30	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	9'1%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	53'8%	38'5%	0'05'	0'0%	7'7%
Cap.Discrim.	37'1				
Correlación	0'289	-0'284	0'000	0'000	

Observamos que el índice de dificultad es correcto, según corrobora la capacidad de discriminación. Sin embargo, la correlación, aunque muy cerca de 0'30, no alcanza esa cifra. Pensamos que, a pesar de ello, este item puede resultar aceptable.

El análisis de los items del examen de comprensión lectora de TELE nos revela que, de los 30 items que componen la prueba, los números 3, 4, 10, 13, 15, 17, 24 y 25 deberían reelaborarse. Tras la nueva reelaboración del examen se tendrían que volver a administrar las pruebas para, posteriormente, analizarlas una vez más.

Comprensión auditiva

ITEM 1	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	27'3%	72'7%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	16'7%	83'3%	0'05%	0'05
Cap.Discrim.				71'85	
Correlación	0'000	-0'156	-0'496	0'614	

Este item es bien aceptado por los estudiantes buenos, pero presenta un alto índice de dificultad para los estudiantes flojos, cuyos aciertos no alcanzan tan siquiera el 1%. Como consecuencia, la capacidad de discriminación es muy alta. La correlación es, asimismo, excelente; puesto que los alumnos buenos son los que han superado con éxito el item, también serán ellos quienes superen con éxito el examen.

ITEM 2	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	100%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	16'7%	66'75	8'3%	0'0%
Cap.Discrim.			33'25		
Correlación	-0'455	-0'223	0'528	-0'278	

Observamos que el índice de discriminación es bueno: el item ha sido fácil para los estudiantes buenos, pero no tanto para los flojos. La correlación es también buena.

ITEM 3	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	9'1%	0'0%	90'9%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	0'0%	0'0%	91'7%	0'0%
Cap.Discrim.				-0'8	
Correlación	-0'278	0'182	0'000	0'069	

Los resultados de este item nos informan, por una parte, de su nula capacidad de discriminación, puesto que la diferencia entre los resultados de un grupo y otro es de -0 y, por otra, de que la correlación es mala. Si extrapolamos los resultados de este item a todo el examen, concluiremos que los estudiantes flojos van a obtener mejores resultados en el examen que los buenos.

ITEM 4	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	91'7%	0'0%	8'3%	0'0%
Cap.Discrim.		8'3			
Correlación	0'000	0'278	0'000	-0'278	

Este item merecería una revisión. Ha resultado muy fácil tanto para los alumnos buenos como para los flojos, lo cual implica un índice de discriminación bajo. Sin embargo, la correlación casi está al nivel mínimo de 0'30.

ITEM 5	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	25%	0'0%	75%	0'0%
Cap.Discrim.				25%	
Correlación	0'000	-0'443	0'000	0'443	

Podemos considerar que este item cuenta con una capacidad de discriminación aceptable, así como con una buena correlación.

ITEM 6	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	33'3%	16'7%	41'7%	0'0%
Cap.Discrim.		66'7			
Correlación	0'051	0'503	-0'196	-0'535	

A la luz de los datos, podemos establecer que la capacidad de correlación de este item es muy alta: para los alumnos buenos ha resultado fácil y para los flojos, difícil. La correlación es excelente.

ITEM 7	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	9'1%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	83'3%	0'0%	8'3%	8'3%	0'0%
Cap.Discrim.	7'6				
Correlación	-0'011	0'218	-0'207	0'007	

Observamos que este item no ha resultado difícil para ninguno de los grupos, siendo su capacidad de discriminación muy baja. Por otra parte, podemos ver que la cifra negativa nos indica que no se puede establecer una buena correlación entre este item y el examen en total.

ITEM 8	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	0'0%	0'0%	100%	0'0%
Cap.Discrim.				0	
Correlación	0'000	0'000	0'000	0'000	

Este item, acertado por todos los alumnos, carece de dificultad, de capacidad de discriminación así como de posibilidad de correlación.

ITEM 9	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	100%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	83'3%	0'0%	16'7%	0'0%
Cap.Discrim.		16'67			
Correlación	0'000	0'349	0'076	-0'475	

Podemos notar que, aunque el índice de dificultad no es muy alto (de los alumnos flojos han acertado un 83'3%), este item está dotado de cierta capacidad para discriminar (a pesar de no llegar a 20), así como de una correlación por encima de la mínima aceptable de 0'30.

ITEM 10	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	9'1%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	33'3%	0'0%	66'7%	0'05	0'0%
Cap.Discrim.	57'6				
Correlación	0'503	0'111	-0'555	0'000	

Los datos del análisis nos muestran un índice de dificultad grande para los alumnos flojos, mientras que los buenos han alcanzado un alto

porcentaje de aciertos, lo cual constata una capacidad de discriminación alta.

La correlación, ampliamente por encima de 0'30, es muy buena.

ITEM 11	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	18'2%	0'0%	72'7%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	33'3%	8'3%	0'0%	58'3%	0'0%
Cap.Discrim.			72'7		
Correlación	-0'107	-0'207	0'573	-0'414	

Observamos que este item ha resultado muy difícil para los alumnos flojos (ningún acierto), con un porcentaje de aciertos alto para los alumnos buenos. Ello nos indica un índice de discriminación alto. La posibilidad de establecer una correlación con el total del examen es, asimismo, muy buena.

ITEM 12	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	72'7%	27'3%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	50'0%	16'7%	25'0%	0'0%
Cap.Discrim.		22'7			
Correlación	0'000	0'299	0'014	-0'212	

Este item presenta una capacidad de discriminación aceptable, así como una correlación que está rozando la cifra mínima de 0'30.

ITEM 13	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	0'0%	90'9%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	8'3%	91'7%	0'0%	0'0%
Cap.discrim.			-0'8		
Correlación	0'220	-2'278	-0'048	0'000	

Podemos ver que este item carece de capacidad de discriminación al tiempo que tampoco sirve para establecer una correlación entre este resultado y el del examen en total. Ello supondría aceptar que los alumnos flojos obtienen mejores resultados que los buenos.

ITEM 14	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	100%	0'0%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	75%	8'3%	16'7%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.	25				
Correlación	0'497	-0'278	-0'399	0'000	

Este item ofrece un buen índice de discriminación, así como una excelente capacidad para la correlación.

ITEM 15	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	100%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	0'0%	100%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.			0		
Correlación	0'000	0'000	0'000	0'000	

Este item no presenta ningún índice de dificultad puesto que todos los alumnos han acertado la respuesta. Así pues, carece de capacidad de discriminación y tampoco sirve para establecer correlación alguna con el examen total. De hacerlo así, nos veríamos obligados a afirmar que todos los alumnos han seleccionado siempre la respuesta correcta.

ITEM 16	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	0'0%	100%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	33'3%	0'0%	50'0%	16'7%	0'0%
Cap.Discrim.			50		
Correlación	-0'342	0'076	0'374	-0'193	

Observamos que este item resulta fácil para los alumnos buenos y difícil para los flojos, por lo cual su capacidad de discriminación es amplia. La correlación por su parte es bastante buena.

ITEM 17	A*	B	C	D	OMIT
Tercio sup.	90'9%	0'0%	0'0%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	50%	33'3%	0'0%	8'3%	8'3%
Cap.Discrim.	40'9				
Correlación	0'547	-0'427	0'000	-0'018	

Los resultados nos permiten constatar que este item ostenta una buena capacidad de discriminación y una correlación excelente.

ITEM 18	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	0'0%	0'0%	90'9%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	8'3%	16'7%	58'3%	0'0%
Cap.Discrim.				32'6	
Correlación	-0'018	-0'120	-0'247	0'414	

Este item presenta una buena capacidad para discriminar, siendo asimismo buena su correlación.

ITEM 19	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	90'9%	0'0%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	83'3%	16'7%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.		7'6			
Correlación	0'182	-0'030	-0'247	0'122	

Las cifras nos muestran que este item no permite discriminar apenas entre alumnos buenos y flojos. La correlación, por su parte, es también muy baja hasta el punto de que aparece expresada en términos negativos.

ITEM 20	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	90'9%	0'0%	9'1%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	33'3%	16'7%	41'7%	8'3%	0'0%
Cap.Discrim.	57'8				
Correlación	0'529	-0'196	-0'392	-0'207	

Observamos que este item tiene un índice de dificultad alto para los alumnos flojos, por lo que su capacidad de discriminación es elevada. Respecto a la correlación, vemos que es, asimismo, buena.

ITEM 21	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	9'1%	90'9%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	58'3%	25%	8'3%	0'0%
Cap.Discrim.			65'9		
Correlación	-0'278	-0'453	0'595	-0'172	

Este item ha resultado excesivamente difícil para los alumnos flojos, que en su mayoría se han decantado por la solución B. La capacidad de discriminación, por lo tanto, es muy alta. La correlación que se puede establecer es buena.

ITEM 22	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	9'1%	18'2%	63'6%	0'0%
Tercio inf.	50%	33'3%	16'7%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.				63'6	

Correlación -0'375 -0'281 0'015 0'583

Los datos nos dicen que este item ha sido tan difícil para los alumnos flojos que ninguno de ellos ha seleccionado la respuesta correcta. Sin embargo, el número de alumnos buenos que la han elegido es aceptable puesto que está por encima del 60%. Podemos ver, por lo tanto, que la discriminación es muy alta. La correlación es buena.

ITEM 23	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	45'5%	18'2%	36'4%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	50%	8'3%	33'3%	8'3%
Cap.Discrim.				3'1	
Correlación	0'000	-0'123	0'067	0'151	

Los datos del análisis de este item nos permiten observar que su resolución ha sido igualmente difícil para los alumnos buenos y para los flojos, con un índice de discriminación bajísimo. El punto de correlación, por debajo de 0'30, también nos informa de que no podemos establecer un buen paralelismo entre los resultados de este item y los del examen en total. Por todo ello, creemos que este item debería ser revisado para su modificación.

ITEM 24	A*	B	C	D	OMIT.
Tercio sup.	63'6%	27'3%	9'1%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	16'7%	33'35	25%	0'0%	0'0%
Cap.Discrim.	46'9				
Correlación	0'459	-0'138	-0'162	0'000	

Este item ha resultado bastante difícil para los dos grupos de alumnos, como podemos deducir de los porcentajes de aciertos de cada tercio, obteniéndose una capacidad de discriminación buena. La correlación es, asimismo, buena y nos permite establecer que, en el total del examen, los resultados de los alumnos buenos son mejores que los de los flojos.

ITEM 25	A	B	C	D*	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	0'0%	0'0%	90'9%	0'0%
Tercio inf.	25%	8'3%	0'0%	41'7%	0'0%
Cap.Discrim.				49'2	
Correlación	-0'009	-0'278	0'000	0'383	

Este item ha resultado fácil para los estudiantes buenos y algo difícil para los flojos, por lo que goza de una capacidad de discriminación notable. La correlación es buena, estando por encima de 0'30.

ITEM 26	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	81'8%	9'1%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	41'7%	33'3%	0'0%	25%
Cap.Discrim.		40'1			
Correlación	0'005	0'493	-0'294	0'111	

Podemos comprobar que la capacidad de discriminación de este item es buena y que el item también sirve para establecer una buena correlación. Sin embargo, en la columna de OMIT.

(respuestas omitidas), observamos que el 25% de los estudiantes flojos no han contestado.

ITEM 27	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	9'1%	72'7%	18'2%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	41'7%	41'7%	0'0%	8'3%
Cap.Discrim.			31		
Correlación	-0'207	-0'307	0'223	0'249	

Este item presenta una capacidad de discriminación buena, en cuanto que permite separar a los estudiantes con buenos resultados de los que los han obtenido malos. Sin embargo, la correlación que se puede establecer con el total del examen no es muy buena (no alcanza 0'30).

ITEM 28	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	0'0%	9'1%	90'9%	0'0%	0'0%
Tercio inf.	16'7%	8'3%	33'3%	8'3%	33'3%
Cap.Discrim.			57'6		
Correlación	-0'348	0'073	0'506	-0'207	

Observamos que este item ha resultado notablemente difícil para los alumnos del tercio inferior, muchos de los cuales (33'35) ni tan siquiera han contestado. Por el contrario, la mayoría de los estudiantes buenos (un 90'9%) han resuelto la pregunta con éxito. Este hecho nos proporciona un índice de discriminación muy alto. La correlación es buena.

ITEM 29	A	B	C*	D	OMIT.
Tercio sup.	27'3%	0'0%	54'5%	18'2%	0'0%
Tercio inf.	8'3%	25%	16'7%	25%	25%
Cap.Discrim.			37'8		
Correlación	0'077	-0'286	0'459	-0'143	

Este item presenta dificultad tanto para los alumnos del tercio superior como para los del tercio inferior. Los alumnos flojos se han inclinado en un tanto por ciento mayor por los distractores B (25%), D (25%) o por no contestar (25%), antes que por la respuesta correcta (seleccionada sólo por un 17'7%). En índice de discriminación es bueno y la correlación es, asimismo, buena.

ITEM 30	A	B*	C	D	OMIT.
Tercio sup.	9'1%	81'8%	0'0%	9'1%	0'0%
Tercio inf.	0'0%	16'7%	41'7%	8'3%	33'3%
Cap.Discrim		65'1			
Correlación	0'111	0'588	-0'494	0'046	

Al igual que el anterior, este item ha resultado muy difícil para los alumnos flojos, habiendo seleccionado la respuesta correcta tan sólo un 16'7% y habiendo dejado la pregunta sin contestar un 33'3%. Por el contrario, la mayoría de alumnos buenos (un 81'8%) ha resuelto el item con éxito, pudiéndose observar una capacidad de discriminación muy alta. La correlación es buena.

5.3. Validez del examen TELE.

La validez de un examen no depende del examen mismo sino del uso que se haga de sus resultados. En el caso del TELE, por poner un ejemplo muy exagerado, si decidiéramos usar los resultados del examen de comprensión auditiva para determinar la comprensión lectora de los candidatos, resultaría obvio que estaríamos invalidando el examen, ya que estaríamos llegando a una conclusión a través de unos resultados cuyo objetivo era otro.

Por otra parte, para determinar si esos resultados realmente miden lo que pretenden medir (comprensión lectora, auditiva, etc.), es necesario contrastarlos con los resultados obtenidos en un examen de características similares - que ya haya sido revalidado -, que constituya un "criterio externo".

El criterio externo, en el caso del TELE, podrían ser exámenes como el DELE del MEC o el DEUS de la Universidad de Salamanca (cfr. pp.162-179, apartado 2.3.4.), exámenes hechos desde unos planteamientos teóricos (enfoque comunicativo) y formales similares, si es que estas pruebas han sido, en su caso, revalidadas.

Hasta el momento presente, esta revalidación ha sido imposible pues la tarea desborda la capacidad de una sola persona. Lamentablemente, pues, no puedo defender la validez del examen TELE basándome en un criterio externo. No obstante, en mi opinión, esta carencia no supone la invalidación del TELE, puesto que este examen posee validez de aspecto (face validity) y validez de contenido.

La validez de aspecto, sobre la que ya nos extendimos ampliamente en páginas anteriores (cfr. 3.1.), se refiere a que el examen ofrece una apariencia adecuada y que se puede considerar un buen examen. Creemos que esta definición es absolutamente aplicable al TELE, por lo cual estimamos que nuestro examen está dotado de validez de aspecto.

Defendemos que el TELE es un buen examen porque ha sido elaborado por un equipo de personas especialistas en el campo de la lingüística aplicada y el testing. Para la tarea de diseño y confección del TELE, no sólo se tuvieron en cuenta las aportaciones proporcionadas por las investigaciones más actuales en el campo del testing, sino que también se estudiaron y analizaron diversos exámenes de lengua (española e

inglesa) promovidos por diversas instituciones y universidades europeas y norteamericanas.

Una vez bien sentadas las bases del estudio, la parte española del equipo investigador organizó y dirigió un seminario sobre métodos de evaluación (Bordón y Marín: 1988) en el que participaron responsables de otros países en el diseño y confección de exámenes con enfoque comunicativo. En este seminario, se analizaron y contrastaron extensivamente los siguientes exámenes: El Certificado de Español otorgado por la International Certificate Conference que fue presentado por uno de sus autores: W. Halm. Los exámenes de lengua francesa para la obtención del DELF (Diplôme Elementaire de Lanque Française) y el DALF (Diplôme Approfondi de Lanque Française), presentados por M. Dany, director de investigaciones en el "Centre Audio-Visuel de Langues Modernes", y máximo responsable de dichos exámenes. Por último, se analizó el PET (Preliminary English Test), un examen que mide los conocimientos de lengua inglesa en el nivel llamado de "supervivencia", examen que fue presentado por J. Foulkes, miembro del "University of Cambridge Local Examinations Syndicate".

Este seminario me permitió conocer, a través de los propios autores, todos los pormenores que

se tuvieron en cuenta para el diseño y confección de estos tres exámenes comunicativos. También pude obtener información respecto a la administración efectiva de dichos exámenes, así como respecto del análisis de sus resultados, ya que todos ellos habían sido ya probados y experimentados. El encuentro con estos expertos me proporcionó, asimismo, la oportunidad de discutir cuestiones relativas a la confección del examen TELE.

Por todo ello, considero que se puede afirmar que el examen TELE goza de una indiscutible validez de aspecto puesto que ha sido cuidadosamente diseñado por expertos.

También pensamos que el TELE posee validez de contenido, en tanto en cuanto que, en primer lugar, los contenidos del examen han sido meticulosamente descritos en la fase de diseño y, en segunda instancia, el examen mismo mide una muestra representativa de dichos contenidos.

Siguiendo a Hatch y Farhady (1982), pensamos que la validez de aspecto está relacionada con la validez de contenido, en cuanto que el "aspecto" que ofrezca el examen depende de su diseño y de los contenidos que se hayan incluido en él.

Respecto a la fiabilidad del TELE - la consistencia de sus resultados -, no puedo ofrecer datos experimentales concretos basados en la repetición del examen a los mismos candidatos en otra u otras ocasiones. No obstante, como veremos en el siguiente apartado (5.3.1.), resulta, con todo, posible establecer la fiabilidad, mediante fórmulas estadísticas de los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva. Idealmente, la determinación de la fiabilidad en los exámenes de expresión escrita y expresión oral requeriría no sólo la repetición de las pruebas al mismo grupo de estudiantes en distintas ocasiones sino también la colaboración de un equipo de evaluadores, requisitos con los que, lamentablemente, no he podido contar al ser esta una labor puramente individual.

Creo, sin embargo, que es posible establecer cierto tipo de fiabilidad en el TELE, basándonos, por una parte, en el índice de fiabilidad proporcionado por las pruebas de comprensión y, por otra, en la consideración de la impecabilidad con que se ha realizado todo el proceso de diseño, confección y aplicación del examen.

5.3.1. Fiabilidad y validez de los exámenes de comprensión lectora y de comprensión auditiva.

Podemos establecer la fiabilidad de los exámenes de comprensión lectora y comprensión auditiva sin necesidad de recurrir a la repetición del examen, porque, al haber adoptado items de selección múltiple, hemos obtenido resultados susceptibles de ser contabilizados y, por lo tanto, capaces de ser sometidos a procesos estadísticos.

Las fórmulas utilizadas para garantizar la fiabilidad de los exámenes de comprensión son la Kuder-Richardson 20 (KR-20) y la Kuder-Richardson 21 (KR-21). Para la primera de ellas hay que tener en cuenta el número de items que constituyen la prueba, así como la correlación media entre los items. Para la segunda, se consideran el número de items, el promedio de la muestra y la variación de la muestra.

El resultado de la aplicación de estas fórmulas a los exámenes de comprensión del TELE proporciona las cifras que incluimos a continuación.

El coeficiente de fiabilidad para el examen de comprensión lectora es de 0'684, según la

fórmula KR-20, y de 0'588, según la KR-21. Teniendo en cuenta que un coeficiente de 0'70 se considera bueno, podemos concluir que este examen puede considerarse fiable.

Respecto a la comprensión auditiva, el coeficiente de fiabilidad es de 0'816, según la fórmula KR-20 y de 0'763, según la KR-21, de lo cual se deduce que en este examen el coeficiente de fiabilidad es muy bueno.

De este modo, al tener garantizada la fiabilidad de dos de las partes del examen, ya tenemos, en parte, garantizada la fiabilidad de todo el examen.

En cuanto a la determinación de la validez, sería necesario contar con un criterio externo estándar que nos permitiera comparar los resultados. Si bien, como apuntábamos anteriormente, este proceso no ha sido posible por falta de los medios necesarios, hemos demostrado, por otra parte, que el examen ostenta una apreciable validez de aspecto.

En el caso de los exámenes de comprensión, la validez de aspecto está avalada no sólo por el cuidado puesto en la fase de diseño de los items y selección de sus contenidos, sino también por el proceso estadístico llevado a cabo en el análisis de los items. Este estudio nos ha permitido

conocer el grado de bondad de los items, determinando sus índices de dificultad, su capacidad de discriminación y , lo que es más importante, la correlación diserial puntual, la cual nos permite relacionar cada item con el examen en total. Puesto que las cifras indican (cfr. 5.2.2.) que los items cumplen los requisitos de buenos items, podemos afirmar que los resultados de los exámenes (comprensión lectora y comprensión auditiva) con items de selección múltiple son válidos.

5.3.2. Fiabilidad y validez de los exámenes de expresión escrita y de expresión oral.

La fiabilidad de los resultados de los exámenes de expresión no se puede determinar en base a procedimientos estadísticos. Podríamos pensar que un modo posible para proceder al establecimiento de la fiabilidad de estos resultados consistiría en repetir los exámenes con los mismos estudiantes y comparar sus resultados. Este procedimiento, de efectividad comprobada con resultados basados en respuestas cerradas (items de selección múltiple o pruebas similares), no resulta, sin embargo, tan fiable

con pruebas de respuesta abierta, puesto que los textos escritos u orales que produzca el candidato nunca podrán ser iguales.

A nuestro modo de ver, el procedimiento más adecuado para determinar la fiabilidad en estos exámenes consistiría, no en el contraste de los resultados obtenidos por las mismas personas en diversas ocasiones, sino en comparar la evaluación realizada por evaluadores diferentes de los mismos resultados. Para ello, es necesario disponer de unos criterios de evaluación bien definidos, así como de un equipo de evaluadores entrenados que estén capacitados para aplicarlos de manera correcta y uniforme. Una vez más, esta es tarea que trasciende la capacidad de una sola persona.

No obstante, en un intento por subsanar esta deficiencia, mi forma de asegurar la fiabilidad - la consistencia de los resultados - ha consistido en el contraste de mis propias evaluaciones, realizadas en distintas épocas. He leído y escuchado los textos producidos por los candidatos en dos ocasiones diferentes, evaluando cada vez los resultados de acuerdo con los criterios de calificación establecidos para el examen TELE. El contraste entre los datos obtenidos la primera y la segunda vez permite observar una consistencia sistemática en la

puntuación, no habiéndose producido diferencias superiores a dos puntos, entre una y otra. Tan sólo en un examen (expresión escrita, estudiante 29) mis evaluaciones paralelas discrepaban en 5 puntos (47 en la primera evaluación y 52 en la segunda), en cuyo caso sería necesaria la corrección de otro evaluador.

Resulta, por otra parte, interesante comprobar cómo dos evaluaciones realizadas por la misma persona y con los mismos criterios de evaluación, raramente coinciden al cien por cien: concretamente, en una sola ocasión en el examen de expresión escrita (66 puntos en ambas evaluaciones, estudiante 16). De este contraste excluyo, evidentemente, los textos escritos y orales de los estudiantes españoles, ya que no cabe comparación posible puesto que los resultados no presentan ninguna duda en cuanto a la evaluación: todos obtendrían la calificación máxima.

Para determinar la fiabilidad de los resultados del examen oral, cabría emplear el mismo procedimiento que se propone para la expresión escrita: comparar las calificaciones de dos o más evaluadores.

Respecto al establecimiento de la validez de los resultados del examen oral, sería

absolutamente necesario contar con un criterio externo, como podría ser la entrevista oral de ACTFL, una prueba altamente experimentada.

A mi modo de ver y, como ya he expresado en reiteradas ocasiones en las páginas de esta tesis, la entrevista oral constituye la parte más difícil de cualquier examen de lengua. Por ello, considero imprescindible contar con un criterio externo estándar que asegurara al cien por cien la validez de las pruebas del examen oral.

5.4. Propuestas.

El testing comunicativo es una parcela de la lingüística aplicada en la que queda todavía mucho por investigar. Soy consciente de ello y en el futuro cuento con proseguir las investigaciones en este campo. No obstante, al margen de los estudios realizados individualmente, creo que existen ciertas cuestiones relativas a este tema que tan sólo se pueden resolver satisfactoriamente con el trabajo de un equipo de expertos en testing que cuente con el apoyo de alguna institución. Las cuestiones a las que me refiero están relacionadas con dos conceptos que todos los expertos en el área de los exámenes consideran fundamentales. Estas son la validez y a la fiabilidad.

En este sentido, creo que el examen TELE presentado en esta tesis puede constituir una utilísima herramienta de trabajo. En primer lugar, respecto a la validez, he de decir que, si bien el examen TELE está dotado de validez de aspecto y validez de contenidos, como hemos tratado de probar en este trabajo, sería importante poder contrastar sus resultados con los de un "criterio externo" para poder garantizar totalmente este requisito imprescindible para un buen examen. Para ello, sería necesario contar con un examen

comunicativo de características similares cuya validez estuviera demostrada.

Por otra parte, el examen TELE que, como ya hemos dicho , cuenta con validez de aspecto y de contenidos, podría ser utilizado, a su vez, como "criterio externo" de otros exámenes comunicativos de parecidas características. No obstante, la envergadura de este proyecto, que supone la administración de cada examen a una población lo suficientemente numerosa como para que resulte una muestra significativa, sobrepasa ampliamente las capacidades de una persona.

La otra cuestión, que atañe a la fiabilidad, se refiere, concretamente, a la definición de criterios sólidos de evaluación para la expresión escrita y, muy especialmente, para la expresión oral, y comprende, asimismo, la formación de evaluadores capaces de adoptar esos criterios de forma estable para garantizar la consistencia de los resultados obtenidos en las pruebas escritas y orales.

En este sentido, creo que el análisis que se ofrece en esta tesis de diversos criterios de evaluación orientados específicamente a estas destrezas, así como las enseñanzas extraídas de la aplicación de los criterios de calificación del

propio examen TELE, constituyen una base sólida sobre la que un equipo de expertos en el testing pueda confeccionar unas bandas estándar para la evaluación del español como lengua extranjera. Aunque es mi propósito seguir trabajando en el desarrollo de las bandas elaboradas por mí (Bandas Bordón) pienso que el trabajo en grupo favorecería la solidez de los criterios.

Pienso, asimismo, que, una vez que se dispusiera de unas bandas perfectamente diseñadas, sería absolutamente imprescindible su experimentación. Para ello, sería necesario contar, en primer lugar, con un número suficientemente amplio de candidatos como para obtener una muestra de resultados que se pudiera considerar representativa. En segunda instancia, habría que disponer de un grupo de evaluadores previamente entrenados en el uso de las bandas. En el caso de la expresión oral, también sería necesaria la presencia de entrevistadores, preparados, asimismo, para llevar a cabo un determinado tipo de entrevista que garantizara que todos los candidatos realizan tareas similares que permitieran la comparación. Podemos ver que este proceso, especialmente el de administración de la prueba oral, es largo y laborioso y

sobrepasa ampliamente las posibilidades de una persona.

Mi objetivo es continuar la investigación, especialmente en el área de la evaluación de la expresión oral y en todo lo que a esta destreza se refiere. Ello incluye el diseño y mecanismo de la propia entrevista, la confección de ejercicios para la realización de tareas comunicativas que permitan predecir la actuación del candidato en futuras situaciones de la vida real, el estudio de la influencia de factores emotivos y medioambientales en el desarrollo de la entrevista, el análisis de las estrategias adoptadas por el entrevistador y el entrevistado para la consecución de la entrevista, así como el rediseño, perfeccionamiento y experimentación de las "Bandas Bordón".

Para ello sería imprescindible formar un equipo de investigadores en el área del testing para trabajar especialmente, como he expuesto con anterioridad, en los aspectos relacionados con la validez y la fiabilidad de un examen tipo.

VI. CONCLUSIONES

La tesis fundamental que he defendido en este trabajo ha sido demostrar que el examen de proficiencia TELE (Test de Español Lengua Extranjera) que he confeccionado constituye un instrumento idóneo para determinar la competencia comunicativa en español como lengua extranjera, debido a que se trata de un examen que ofrece probadas garantías de validez y fiabilidad.

Esta conclusión se basa - como hemos intentado probar - en una serie de presupuestos que han sido tomados en cuenta tanto antes de la confección del TELE, como durante su elaboración y posterior aplicación.

He partido de la premisa de que un examen, sea del tipo que sea, es un instrumento de medición. Como ocurre con todo examen, es preciso determinar antes de nada, con toda exactitud, sus características en atención a lo que queremos medir. Debemos asegurarnos, en primer lugar, de que dicho instrumento de medición es apropiado para la función designada, es decir, que ofrece validez y hemos de garantizar, además, que podemos

confiar en sus resultados es decir, que ofrece fiabilidad.

Para cumplir con los objetivos de esta tesis, he comenzado pasando revista a una serie de conceptos controvertidos de lingüística aplicada para pasar luego a analizar el complejo procedimiento necesario para la confección de un examen comunicativo de lengua. Posteriormente, he presentado un examen original de nivel intermedio (TELE) que sirve para determinar el dominio de competencia comunicativa en español y he analizado e interpretado los resultados obtenidos. Por último, he planteado las líneas de investigación futuras en el área del testing que me parecen más prometedoras.

En este trabajo, he analizado también, desde el punto de vista teórico, la problemática que entraña la confección de un examen comunicativo de lengua, así como las cuestiones relacionadas con su administración, y aquellas relativas a la evaluación y el análisis de los resultados.

Los problemas que se plantean en estos procesos encuentran su razón de ser en el objeto mismo del examen: la lengua, ese objeto tan

difícil de clasificar y medir. La concepción de la lengua como medio de comunicación y la inserción de este trabajo en el llamado "paradigma comunicativo" me ha obligado a tomar como base un concepto tan lábil como es el de la competencia comunicativa, lo cual ha añadido aún mayores complicaciones a esta ya compleja tarea.

La primera dificultad a la que me acabo de referir consiste en que el planteamiento del examen comunicativo supone previamente la definición de la competencia comunicativa - el objeto mismo del examen - cuya concepción, repleta de matices varios, no es la misma para todos los lingüistas.

No obstante, existen dos teóricos cuyas aportaciones considero fundamentales en la fijación del concepto de competencia comunicativa. Me refiero a Hymes (1971), que establece que hay reglas de uso sin las cuales las reglas de la gramática serían inoperantes, y a Widdowson (1978) que plantea la distinción entre uso de la lengua (dominio del sistema lingüístico) y utilización (saber usar la lengua de forma apropiada).

Por esta razón, he incluido un primer capítulo en el que se repasa el estado actual de

la cuestión respecto al concepto de competencia comunicativa. Asimismo, me he ocupado de otros términos que, de un modo u otro, aparecen relacionados con el de la competencia comunicativa, como son los de actuación y proficiencia.

A partir de la consideración y análisis de estos conceptos, hemos de reconocer la dificultad que conlleva examinar la lengua. Dificultad no implica, sin embargo, imposibilidad.

Para tratar de resolver estos problemas conceptuales de base, he tomado en cuenta una de las sugerencias de Swain (1985) en el sentido de asumir las aportaciones que ya existían tanto en el terreno teórico como en el práctico. En concreto, decidí aprovechar las aportaciones existentes, tanto en el campo de la lingüística aplicada como en el del testing, que resultaban apropiadas para la consecución del objetivo principal: la confección de un examen comunicativo de español.

En virtud de esta decisión con relación a la determinación del objeto del examen, he considerado la competencia comunicativa como el conjunto de conocimientos lingüísticos, pragmáticos, socioculturales y estratégicos

utilizados de manera apropiada por el hablante-oyente para lograr una comunicación efectiva.

En mi opinión, el examen comunicativo de lengua constituye el único modo factible de que disponemos para averiguar la competencia comunicativa de una persona. Dicha competencia sólo puede ser determinada a través de la actuación; en mi concepción - distinta de la chomskiana -, la parte observable de la mencionada competencia.

Una vez establecido el objeto del examen, he intentado enfrentarme a una serie de cuestiones que atañen directamente al propio examen.

La confección de un examen comunicativo de lengua - como el que nosotros presentamos, destinado a establecer la competencia comunicativa de un candidato-tipo al margen de un programa académico - supone un proceso largo y complejo que debe acometerse con todo rigor si se quiere garantizar la calidad del examen en términos de su fiabilidad y validez.

Para ello consideramos necesario, en primer lugar, una fase de diseño, en la que se especificarán una serie de pormenores como el tipo de examen, las características del candidato, las

necesidades comunicativas, los contenidos (áreas temáticas, funciones comunicativas), el tipo de pruebas, los procedimientos para la evaluación, los criterios de corrección y demás datos de interés. __Esta fase es de la máxima importancia, ya que en ella se fundamentan la validez de aspecto y la validez de contenidos del examen.

Una vez confeccionado el examen, previamente a su administración definitiva, son todavía necesarios varios pasos. En primer lugar, el examen deberá ser evaluado por una comisión de expertos, cuya opinión confirme la validez de aspecto y de contenidos que son las únicas formas de validez posibles con las que podemos contar en las fases anteriores al análisis de los resultados.

En el caso del examen TELE, esta fase se acometió con el máximo rigor, ya que, con anterioridad a su redacción, analicé, junto con mi equipo, prestigiosos exámenes de lengua de reconocida fiabilidad y validez existentes en otros países. Además, tras organizar un seminario en el que participaron expertos en testing, incorporé sus aportaciones y sugerencias. Por último, el examen fue supervisado por especialistas en lingüística y testing. Todo ello

garantiza la validez de aspecto y de contenidos de esta prueba.

Una vez concluido el proceso anteriormente descrito, corresponde proceder a la administración efectiva del examen con una población de características similares a la descrita en la fase de diseño. Esta fase de pretesting, que el examen TELE ya ha pasado, constituye un requisito indispensable para la administración definitiva. Se trata de un proceso absolutamente necesario para determinar la practicabilidad, otra característica necesaria de un buen examen, la cual engloba tanto las posibilidades reales de administración de la prueba como su aceptación por parte de los candidatos.

Es en este momento, también, cuando se pueden detectar los eventuales fallos del examen - siempre posibles a pesar de la meticulosidad empleada en la fase de diseño -, ya que existen puntos débiles en una prueba que tan sólo aparecen cuando esta se pone en práctica. El análisis de items aplicado al examen TELE, por ejemplo, ha revelado ciertos fallos en algunos de ellos que, sin la experimentación y el posterior análisis estadístico, no se hubieran detectado.

El análisis de los resultados debe efectuarse mediante procedimientos estadísticos ya experimentados siempre que el tipo de resultados así lo permita. Como es obvio, los únicos resultados que permiten este tipo de análisis son los que pueden ser medidos de forma objetiva ya sea por los examinadores o por algún procedimiento mecánico.

No obstante, en un examen comunicativo, no es posible medir todas las destrezas a través de pruebas que proporcionen respuestas cerradas cuyos resultados puedan ser medidos objetivamente y, por lo tanto, puedan ser computados.

La expresión escrita y la expresión oral, planteadas desde unos parámetros comunicativos, tienen que examinarse a través de pruebas que cumplan el requisito de autenticidad y que, al mismo tiempo, permitan predecir cuál va a ser la actuación futura del candidato en situaciones similares de la vida real. Este tipo de pruebas, dadas las características de las destrezas que se pretende medir, sólo pueden consistir en la producción de textos escritos originales (cartas o informes, en el caso de la expresión escrita) y de textos orales originales (fragmentos de conversación o exposiciones orales, en el caso de la expresión oral).

Con estos supuestos, es evidente que no pueden usarse criterios objetivos de evaluación, sino que resulta necesario recurrir a criterios subjetivos basados en categorías cualitativas que, a su vez, se deberán convertir, de algún modo, en categorías cuantitativas que permitan la medición.

A este respecto, para el examen TELE, se han definido unos criterios de calificación que, en el caso de la comprensión lectora y la comprensión auditiva, consisten en la simple computación de respuestas correctas, mientras que para la expresión escrita y la expresión oral contemplan definiciones cualitativas que establecen niveles de dominio (comunicativo, léxico y lingüístico) a los que se les asigna un valor numérico. Este procedimiento permite la medición de cada una de las partes y la calificación total del examen.

Dado el rigor con el que se han llevado a cabo el proceso de investigación teórica, las fases de diseño, confección y administración del examen, y teniendo en cuenta que los resultados de las pruebas han sido sometidos a análisis estadísticos, me atrevo a concluir que el examen TELE constituye una prueba válida y fiable para

determinar la competencia comunicativa del español
como lengua extranjera.

VII APENDICES

7.1. El examen TELE.

7.2. Gráficos y fórmulas estadísticas.

EXAMEN DE COMPRENSION LECTORA.

Ud. quiere ir a Benidorm con unos amigos. Como no tienen coche, necesitan informarse sobre otros medios de transporte para ir de Madrid a Benidorm. Lea el anuncio de Bus-Renfe y después conteste las preguntas 1, 2 y 3.

MADRID ALICANTE BENIDORM

MADRID ALICANTE TORREVIEJA

Desde	Hacia	HORARIOS				Desde	Hacia
16,00	MADRID	21,45	9,00	16,00	MADRID	15,15	23,15
21,45	ALICANTE	16,00	14,15	21,00	ALICANTE	10,00	18,00
22,30	TORREVIEJA	15,15	15,15	22,00	BENIDORM	9,00	17,00

Hacia
PLANTA SUPERIOR
46 PLAZAS
ASIENTOS ANATOMICOS
RECLINABLES
VIDEO
CLIMATIZADO
MÚSICA AMBIENTAL

Desde
PLANTA BASE
SALON RESTAURANT
VIDEO
W.C. CABINA
CLIMATIZADO
BAR-CAFETERIA

- SERVICIO DE CATERING
- SERVICIO DE AZAFATAS
- PRENSA DIARIA

TODO INCLUIDO EN EL PRECIO DEL BILLETE
SIN PARADAS

Hacia Desde
SALIDA INFORMACION
Y VENTA DE BILLETES

MADRID
Estación Sur de Autobuses. Canarias, 17
Taq. BUS-RENFE. Telf. (91) 227 99 27

ALICANTE
Estación de Autobuses
Taq. BUS-RENFE. Telf. (965) 22 06 73

BENIDORM
Terminal BUS-RENFE. Edificio El Centro
Lepanto, 10. Telf. (965) 85 79 62

Y TAMBIEN EN SU AGENCIA DE VIAJES AUTORIZADA



Toda una red por carretera

- ¿A qué hora sale el autobús de Madrid?
 - A las 9 de la mañana.
 - A las 9 de la mañana y a las 4 de la tarde.
 - A las 4 de la tarde.
 - Hay seis salidas durante el día.
- ¿Cuál de los siguientes servicios ofrece el Bus-Renfe?
 - Aire acondicionado.
 - Consumiciones gratis.
 - Entradas para lugares turísticos.
 - Revistas para leer.
- ¿Cuál de las siguientes descripciones es correcta?
 - En el autobús pueden viajar 60 personas.
 - Existe música ambiental sólo en la cafetería.
 - El autobús va directo desde Madrid hasta Benidorm sin parar.
 - Se pueden conseguir billetes en agencias de viajes o en la estación de autobuses.

Lea la información que se encuentra a la izquierda y después conteste las preguntas 4, 5 y 6.

Vive Madrid

SEMANA DEL 24 AL 30 DE ENERO DE 1987

MÚSICA

CENTRO CULTURAL BUENAVISTA (SALAMANCA). Presentación de la Orquesta de Cámara del Centro Cultural Buenavista. Día 28, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL JOSÉ DE ESPRONCEDA (TETUÁN). Concierto de trombón y piano. Día 27, 20.00 h. Concierto de jazz, con Mahou Litros Band. Día 29, 20.00 h.
CENTRO CULTURAL NICOLÁS SALMERÓN (CHAMARTÍN). Música española. Concierto de piano a cargo de Martin Söderberg. Día 30, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL RAFAEL DE LEÓN (FUENCARRAL). Concierto a cargo de los alumnos del Real Conservatorio de Madrid. Día 25, 12.00 h.
CENTRO CULTURAL EL TORITO (MORATALAZ). Música de los siglos XVIII, XIX y XX. Día 27, 20.30 h.

ACTIVIDADES

CENTRO CULTURAL CASA DEL RELOJ. Seminario de música. Días 28, 29 y 30, de 18.00 a 21.00 h.
CENTRO CULTURAL VALLE INCLÁN (FUENCARRAL). Currículo de gastrología. La firma y la rubrica. Día 29, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL RAFAEL DE LEÓN (FUENCARRAL). Proyección de un audiolibro sobre Pakistán, realizado por la Asociación Molécula Discola. Día 30, 18.30 h.

TEATRO

CENTRO CULTURAL DE LA VILLA. *Madame de Sade.* Día 24, 19 y 22.30 h. Día 25, 20.00 h. Martes y jueves, a las 20.00 h. Miércoles y viernes, a las 19.00 y 22.30 h. La permanencia, de Ernesto Caballero. De jueves a domingo, a las 22.00 h.
CENTRO CULTURAL ANTONIO MACHADO (SAN BLAS). *Marcopolo o viceversa.* Día 29, 18.00 h.

EXPOSICIONES

PABELLÓN DE CONVENCIONES DE LA FERIA DE LA CASA DE CAMPO (Avda. de Portugal, s/n). Descubre Madrid. Del 28 de enero al 1 de febrero. Entrada libre. Autobuses 31, 36 y 39.
CENTRO CULTURAL ANTONIO MACHADO (SAN BLAS). Pintura del Colectivo Dolores Bas, C. Alenza y P. Fernández. Hasta el 13 de febrero.

CENTRO CULTURAL JOSÉ DE ESPRONCEDA (TETUÁN). Pintura de Elena Fontecha. Hasta el día 31 de enero.
JUNTA MUNICIPAL DE TETUÁN. Inauguración de la exposición de acuarelas de Bernardo Ferrera. Día 28, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL LA LONJA (MORATALAZ). Actividades del Instituto Municipal de Deportes. Hasta el día 25.

CINE

CENTRO CULTURAL NICOLÁS SALMERÓN (CHAMARTÍN). *Encadenados.* Día 29, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL JOSÉ DE ESPRONCEDA (TETUÁN). *Electric Dreams.* Día 30, 20.00 horas.
CENTRO CULTURAL VALLE INCLÁN (FUENCARRAL). *El gran dictador.* Día 30, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL RAFAEL DE LEÓN (FUENCARRAL). *Viridiana.* Día 24, 22.30 h.
CENTRO CULTURAL ANTONIO MACHADO (SAN BLAS). *El corsario Escarlata.* Día 25, 12.00 h. *Terremoto.* Día 30, 18.00 h.
COLEGIO P. ALFONSO X EL SABIO (MORATALAZ). *Padre patrón.* Día 24, 18.00 h.

INFANTIL

CENTRO CULTURAL DE LA VILLA. *La vuelta al mundo en 80 minutos.* Días 24 y 25, a las 17.00 h.
CENTRO CULTURAL NICOLÁS SALMERÓN (CHAMARTÍN). *Tarzan en el Amazonas.* Día 24, 11.00 h.
CENTRO CULTURAL JOSÉ DE ESPRONCEDA (TETUÁN). *Titeres: Ovario Trapisonda presenta La larga noche de Madán.* Día 24, 11.30 h.
CENTRO CULTURAL ANTONIO MACHADO (SAN BLAS). Teatro infantil. *El circo.* Día 24, 12.00 h.

CONFERENCIAS

CENTRO CULTURAL DE LA VILLA. *Diplomacia y literatura en España.* Día 28, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL NICOLÁS SALMERÓN (CHAMARTÍN). *Reflexiones de una década, 1976-86, el cine.* Día 27. *Conocimiento actual del cosmos y El papel de la astrofísica en el conocimiento moderno.* Día 28, 18.15 h.
JUNTA MUNICIPAL DE CIUDAD LINEAL. *La reforma administrativa local.* por D. José M. de la Riva. Día 27, 18.30 h. *La política cultural.* por D. Ramón Herrero. Día 28, 18.30 h.
CENTRO CULTURAL RAFAEL DE LEÓN (FUENCARRAL). *El Fuencarral del futuro.* Día 25, 18.30 h.

4. Ud. quiere ir al teatro o al cine con un amigo que sale de trabajar a las 9 de la noche. Puede ir a ver...

- A. "Marcopolo o viceversa".
- B. "Madame de Sade".
- C. "El corsario Escarlata".
- D. "Terremoto".

5. Esta semana, del 24 al 30, se abre una nueva exposición de pintura en...

- A. El Pabellón de Convenciones de la feria de la Casa de Campo.
- B. El Centro Cultural Antonio Machado.
- C. El Centro Cultural José de Espronceda.
- D. La Junta Municipal de Tetuán.

6. En el centro Cultural Rafael de León, la Asociación Molécula Discola...

- A. Proyecta realizar una película en Pakistán.
- B. Ha realizado proyectos de actividades en Pakistán.
- C. Patrocinará la visita de un director cinematográfico de Pakistán.
- D. Exhibirá un documental acerca de Pakistán.



MADRID
claro que sí

Ayuntamiento de Madrid

Lea el artículo "Gustos y Disgustos" y después conteste a las preguntas 7, 8 y 9.

GUSTOS

Secretas aversiones, simpatías viscerales, atractivos irracionales, manías recalcitrantes. Ellos y

ME GUSTA

Altas, con las piernas y el cuello largos.

Que den apariencia de que han saltado de la cama y se han puesto lo primero que han pillado, aunque en realidad se hayan pasado horas delante del espejo.

Con el pelo largo, los ojos grandes y castaños. Me fascinan los ojos claros, pero para mirarlos, no para amarlos.

Que vistan con colores apagados, con ropa muy sencilla.

Las que huelen a limpio, con el olor propio de la piel limpia.

Suponer que para la mujer soy transparente, aunque no la conozca de nada. Se trata de una corriente de complicidad que se establece al mirar a esa mujer a los ojos, que no sé muy bien por qué es, pero que ocurre.

Que sean inteligentes y tengan sentido del humor, aunque soy consciente de que es poner el listón muy alto. Eso sería la perfección.

Con convicciones sólidas pero firmemente abiertas.

Independientes, que no estén a la estela de nadie.

Irónicas y un poco cínicas. Es un gran aliciente encontrar una mujer así.

Romy Schneider, Jeanne Moreau, Jacqueline Bisset y Ava Gardner.



LUIS EDUARDO AUTE

De *Made in Spain* a 20 canciones de amor y un poema desesperado, su primer y último trabajo, respectivamente, han transcurrido ya veinte años. Filipino de nacimiento, casado y con dos hijos, es un cantautor de fama reconocida, pintor de talento, escritor y director y guionista de uno de los *sketchs* de la película *Delirio de amor*. Un ecléctico por convicción, que a sus 43 años intenta ser moderadamente feliz.

NO ME GUSTA

Barrocas, excesivamente puestas.

Las que dudan, ya que con mis dudas tengo bastante.

Fanáticas en cualquiera de sus convicciones; puede ser aburridísimo.

Que se maquillen.

Las extremadamente bellas. Cualquier virtud puede convertirse en defecto si se tiene en demasía. Hay un punto de perfección que si se traspasa se convierte en defecto.

Descuidadas en su higiene personal. Los olores cruzados desmoran cualquier tipo de mito.

Las que utilizan perfumes fuertes.

Una mujer justa: sería un juez.

Cotillas.

Las desordenadas.

Que beban mucho.

Las que visten con colores fluorescentes.

Las que se dedican a la política. No entiendo que alguien se dedique a ella. De cualquier forma, la mujer me gusta tanto, que hasta lo que me disgusta me gusta.

DISGUSTOS

ellas tienen sus gustos y criterios, sus puntos flacos y exigencias. Los populares hablan por gusto!

ME GUSTA

Que me mire como a una mujer normal y que en esa mirada yo descubra una comunicación cómplice.

El hombre sencillo, normal, que no concede importancia a todos los faralaes de la vida social.

Sincero, amable y, sobre todo, bien educado.

Inteligentes, sensibles, con gracia y elegantes.

Que le guste leer, la pintura, la música, el teatro y el cine.

Con un ritmo parejo al mío, con cosas en común y a tiempos parecidos.

Los que se dedican a una actividad creativa, como por ejemplo la literatura.

Románticos: el romanticismo lleva a la pasión más suave.

Lo más importante para mí es que tenga sentido del humor y que sepa pasárselo bien. Eso es belleza y atractivo.

El que es capaz de romper con todo por acabar con la monotonía.

Sutiles.

Que tenga admiración por mi trabajo y se sienta orgulloso de mí.

Paul Newman, Richard Gere, Woody Allen y Sam Shepard.



VICTORIA VERA

Su interpretación de Neleta en la serie de televisión *Cañas y barro* le permitió dejar de ser la chica de las fotos del «destape» y le proporcionó una gran popularidad. Tiene 30 años, es madrileña, soltera, y lleva quince años en la profesión. El rodaje de la película *Alucinema*, de Paco Rodríguez, es su proyecto inmediato. Como buena Acuario, es individualista y con una gran fuerza de voluntad.

NO ME GUSTA

Los hombres literales, que se toman todo al pie de la letra. Es para volverse loca.

Prepotentes, arrogantes, avasalladores y vanidosos.

Que me agobien con regalos, porque eso es más un placer para el que regala que para mí.

De ideología conservadora y con papanatismo moral.

Esos que van diciendo que ellos no son nada, que no tienen importancia... La falsa modestia me desquicia.

Los que intentan por todos los medios hacerse los simpáticos.

Cotillas, chismosos.

Los yuppies.

Que utilicen constantemente las palabrotas para hablar.

Violentos y agresivos.

Los que van de masculinistas por la vida.

Que se coman las uñas.

Intransigentes. Me dan pánico los que son incapaces de comprender las ideas de los demás.

Hitler, Pinochet.

7. El tipo de hombre que le gusta a Victoria Vera es...
- Divertido y romántico.
 - Inteligente y avasallador.
 - Conservador y bien educado.
 - Generoso y le hace muchos regalos.

8. En cambio a Luis Eduardo le gustan las mujeres...
- A. Que sean bellas e inteligentes.
 - B. Que sean independientes y desordenadas.
 - C. De ojos oscuros y muy maquilladas.
 - D. Sencillas y no excesivamente guapas.
9. A ninguno de los dos les gustan las personas...
- A. Fanáticas e intransigentes.
 - B. Que beban y no cuiden su higiene personal.
 - C. Que sean violentas y mal habladas.
 - D. Que duden constantemente y que sean muy tímidas.

Lea el artículo "Quince años de amistad" y después conteste a las preguntas 10, 11 y 12.

Quince años de amistad

Es, sin duda, el Teléfono de la Esperanza, que ha cumplido quince años de existencia en nuestro país desde que lo fundara fray Serafín Madrid como un servicio anónimo y gratuito. Actualmente la mayoría de los países occidentales cuentan con él para mitigar la soledad y resolver los problemas de las personas que no tienen a quién acudir.

El de Madrid funciona durante las veinticuatro horas del día y recibe una media de 80 a 120 llamadas por jornada. Las razones que impulsan a marcar el número son fundamentalmente problemas de soledad e incomunicación, conflictos de pareja o de familia, alcohol y drogas. Otro dato a destacar es la amplia participación femenina: 2 llamadas de cada 3.

10. ¿Cuál es el propósito del "Teléfono de la Esperanza" de Madrid?
- A. Impartir instrucción religiosa por teléfono.
 - B. Facilitar información sobre los servicios sociales de la Iglesia Católica.
 - C. Ayudar a la gente solitaria a hacer amistades con otras personas.
 - D. Ayudar a la gente a resolver sus problemas.
11. ¿Cuál de las siguientes frases describe correctamente este servicio?
- A. Se cobra una tarifa por el servicio.
 - B. Llamam más mujeres que hombres.
 - C. Se puede llamar a cualquier hora los días laborales.
 - D. Se reciben entre 80 y 120 llamadas cada semana.
12. ¿Cuál de los siguientes problemas es uno de los que con más frecuencia motivan a los que llaman?
- A. Problemas legales.
 - B. Desempleo y problemas económicos.
 - C. Problemas matrimoniales.
 - D. Problemas académicos.

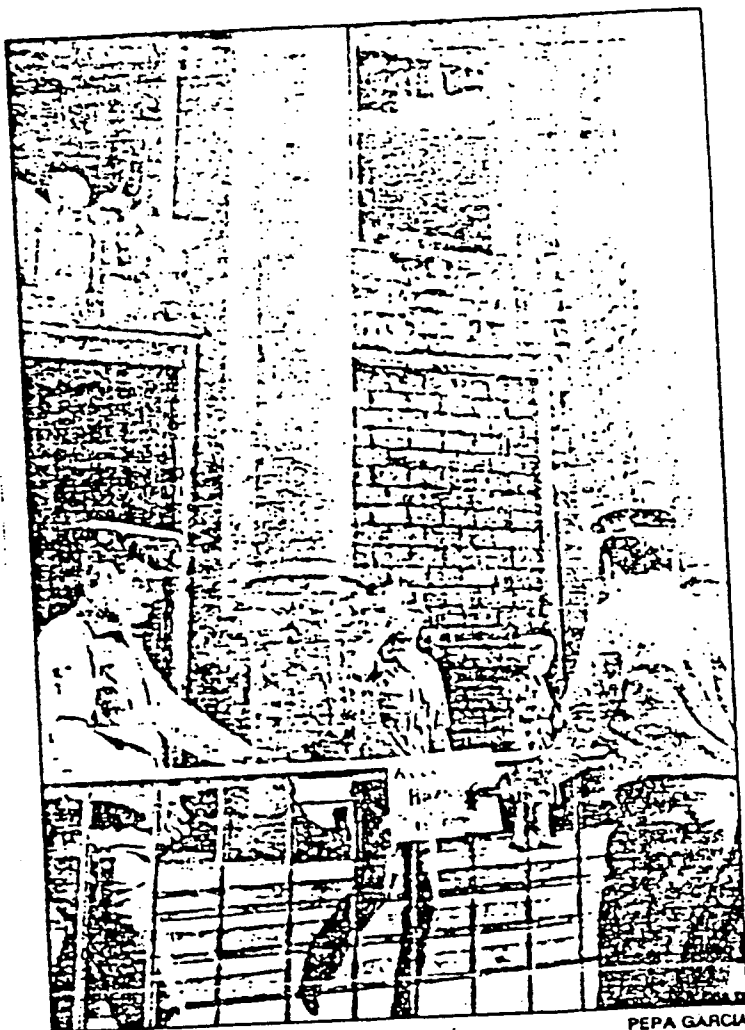
Lea el artículo a la izquierda sobre las aventuras de Richard W. Burton y Carlos Martí y después conteste a las preguntas 13, 14 y 15.

Richard W. Burton, de

24 años, y Carlos Martí, de 19, vecinos de l'Hospitalet de Llobregat, van a dar la vuelta al mundo en moto en 80 días para lograr un nuevo récord y figurar en el libro Guinness. Los dos aventureros, que realizarán su viaje a bordo de dos motos de 600 centímetros cúbicos, recorrerán 43.000 kilómetros y visitarán más de una treintena de países. El presupuesto del viaje asciende a siete millones de pesetas, que esperan obtener de las firmas publicitarias. Burton y Martí contactarán diariamente con una oficina de seguimiento, que será instalada en l'Hospitalet, a través del teléfono y el télex. Burton figura ya en el Guinness, al poseer el récord de permanencia ante un micrófono de radio: 96 horas seguidas.

13. ¿Por qué van a dar la vuelta al mundo Richard W. Burton y Carlos Martí?
 - A. Les interesa ver muchos países exóticos.
 - B. Es un viaje publicitario para una compañía de transportes.
 - C. Es parte de una película que se va a rodar.
 - D. Quieren salir en el libro Guinness de los récords.
14. ¿Cómo van a financiar el viaje?
 - A. Tienen ahorros que van a utilizar.
 - B. Han recibido dinero de la ciudad de l'Hospitalet de Llobregat.
 - C. Esperan conseguir dinero de una compañía publicitaria.
 - D. El artículo no contiene esta información.
15. ¿Cómo se mantendrán en contacto con el resto del mundo durante su viaje?
 - A. Los va a acompañar un camión de seguimiento.
 - B. Se pondrán en contacto con l'Hospitalet a través de la radio.
 - C. Llamarán por teléfono o mandarán noticias por télex.
 - D. Tendrán contactos en distintas oficinas de seguimiento en unos 30 países.

Lea el siguiente informe "Artefacto en Valencia" y después conteste las preguntas 16, 17 y 18 de la página siguiente.



Artefacto en Valencia. Un artefacto estalló a las dos de la madrugada de ayer ante el edificio de la Delegación de Hacienda de Valencia. La explosión causó importantes desperfectos en la fachada del edificio y produjo la rotura de cristales en los inmuebles próximos, así como en los vehículos aparcados en las inmediaciones. Los dos guardias civiles que permanecían de servicio en el lugar salieron ilesos del atentado, y no se produjeron víctimas ni heridos entre los transeúntes, dado que la calle de Guillem de Castro, donde está ubicado el edificio, se encontraba prácticamente desierta a esas horas de la madrugada. Terra Lliure se ha responsabilizado del atentado mediante una llamada telefónica al diario *Levante*. En la fotografía, estado en que quedó la fachada principal del edificio.

16. En el informe "Artefacto en Valencia" se describe...
 - A. Una manifestación delante de la Delegación de Hacienda.
 - B. La explosión de una bomba.
 - C. Una protesta en contra de la Guardia Civil.
 - D. Un incendio en un edificio de Valencia.
17. ¿Cuántas personas murieron o fueron heridas a consecuencia de este acontecimiento?
 - A. Dos guardias civiles.
 - B. El señor Guillem de Castro.
 - C. La señora Terra Lliure.
 - D. No hubo víctimas.
18. ¿Por qué causó relativamente pocos problemas este acontecimiento?
 - A. Alguien llamó por teléfono antes del acontecimiento.
 - B. La guardia civil intervino inmediatamente.
 - C. Ocurrió cuando mucha gente se había ido de vacaciones.
 - D. Ocurrió muy temprano por la mañana.

Lea el artículo "La casa biológica" y después conteste las preguntas 19, 20 y 21.

LA CASA BIOLOGICA.

Cerca de Cannes, en la Costa Azul, el arquitecto Antti Lovag ha construido una vivienda singular que parece de ciencia ficción. Lovag, que se llama a sí mismo habitólogo, ha propuesto una nueva concepción de vivienda basada en la observación de que el cuerpo humano describe curvas en el espacio cuando se mueve, y los ángulos rectos son una autentica agresión a la naturaleza. "¿Por qué nos empeñamos en vivir en casas que no concuerdan con nuestra fisonomía?", dice Lovag. Una casa convencional es una caja mayor o menor donde las aspiraciones y emociones de sus habitantes están anuladas.

En la casa burbuja las habitaciones carecen de ángulos; las formas son redondeadas; casi no hay muebles; las ventanas, también redondas, se orientan para captar la luz y el paisaje. Lovag usa moderna tecnología que permite flexibilidad y duración. En otra casa que construye ahora, emplea una base de hormigón, poliuretano y poliestireno y un molde textil que cubre con estructuras esféricas. El exterior es reflejo del interior, en contraste con la arquitectura convencional, que concentra su interés en la fachada.

19. ¿En qué ha basado su concepto de la vivienda el arquitecto-habitológico Antti Lovag?
- En las ideas de la ciencia ficción.
 - En el estudio de los ángulos de la geometría.
 - En las limitaciones de las casas convencionales.
 - En los movimientos de los seres humanos.
20. ¿Cuál de las siguientes características describe correctamente la casa "burbuja" que ha construido Lovag?
- Los ángulos de la casa convencional han sido reemplazados por curvas.
 - Hay pocas ventanas para que no entre mucha luz.
 - Los muebles son numerosos y tienen formas redondeadas.
 - La casa parece ser parte del paisaje.
21. Los materiales que usa Lovag son fundamentalmente...
- Materiales no sintéticos porque prefiere lo natural.
 - Una mezcla de plásticos y otros materiales mas tradicionales.
 - Materiales "nativos" de las zonas donde construye casas.
 - Materiales tradicionales para las fachadas y materiales modernos para los interiores.

Lea el artículo "El feminismo trivializado" y después conteste las preguntas 22, 23 y 24.

El feminismo trivializado

Todas las revistas y todas las propuestas publicitarias o televisivas han recubierto el viejo modelo de mujer con una capa de barniz actual, de tal forma que constituye un permanente halago y adulación para el sexo femenino. Hasta revistas de sabor tradicional, como *Telva*, presentan mujeres más parecidas al segundo modelo propuesto que al primero.

Los medios —y en especial las revistas femeninas y la publicidad— nos ofrecen un nuevo estereotipo de mujer que no es sólo una mujer, sino una "superwoman", es decir, una mujer que sin dejar de cumplir las funciones tradicionales de lo que siempre ha sido "ser mujer" ha de incorporar:

a) La *capacidad seductora* de la vamp. ("Cómo conquistarle y mantenerle enamorado", "Cómo salvar al amor", "Los diez errores que matan el amor").

b) La *disponibilidad sexual* de la prostituta ("¿Le amas como él desea?" "¿Soy tan buena amante como él sueña?").

c) La *elegancia* de la modelo profesional ("Práctica de día, fascinante de noche").

d) La *Cultura* de la intelectual.

e) La *capacidad de comprensión y bondad* de la madre.

f) La *capacidad laboral* masculina ("Trabajar como un hombre, vestir como una mujer").

La superwoman actual ha de ser una mujer que trabaje como un hombre, sin olvidar todas las otras atribuciones tradicionales de su sexo. Que preste atención a todos los frentes de la actividad humana, que no descuide "sus labores", pero que no entorpezca la producción laboral con problemas "propios" de mujeres. Podría pensarse que estamos en un proceso de convertir a las mujeres en *hombres, socialmente hablando*. Es decir, aunque permanecen las diferencias biológicas —y aún más acusadas que nunca, puesto que el erotismo es otro tema omnipresente—, hombres y mujeres tienden a cumplir el mismo papel.

MUJER TRADICIONAL	MUJER ACTUAL
Ama de casa	
Clásica, conservadora, algo ignorante, torpe, de cierta edad, rellenita, físicamente no muy agraciada, inculta, fácil de convencer, insegura, sin gran personalidad.	Moderna, liberal, ágil, dinámica, activa, atractiva, segura, exigente, culta, cuida su hogar pero tiene otros intereses, gran personalidad.
Madre y esposa	
Esposa y madre sobre todo, sexualidad ausente, amor puro al marido, sexo tema tabú, entrega a los hijos, dócil.	Se potencia su faceta de amante, liberada, sin prejuicios, exigente, siempre seductora.
Mujer trabajadora	
El hogar es su único horizonte. Trabajo exclusivo. Preocupación excesiva por la limpieza, mantiene surtido el hogar y cubre las necesidades de todos. Los miembros de la familia no colaboran.	Desempeña trabajo asalariado y trabajo doméstico. El trabajo del hogar es rápido y placentero. Los miembros de la familia colaboran. Casi siempre trabaja en sector servicios.

22. Hasta hace muy poco la prensa y la publicidad han ofrecido una imagen de la mujer...
- Que rompe con los cánones tradicionales.
 - Muy femenina a la que halagan permanentemente.
 - Liberada y muy competente en el trabajo.
 - En su papel tradicional de ama de casa y madre.
23. La mujer actual que nos describen trataría de...
- Compaginar su dedicación al mundo del trabajo con el mantenimiento de su atractivo físico.
 - Anteponer sus intereses laborales y sociales a los familiares.
 - Valorar sobre todo su sexualidad y capacidad de seducción.
 - Dejar totalmente de lado las funciones tradicionales de la mujer.
24. Según la autora, ¿hacia dónde parece conducir la sociedad actual a la mujer?
- A la afirmación de su vida erótica basada en las atribuciones de su sexo.
 - A jugar un protagonismo social similar al de los hombres.
 - Hacia una igualdad de comportamientos con los hombres en todos los campos.
 - A seguir desempeñando las tareas tradicionales de la mujer.

Lea el artículo "Los datos del corazón" a la izquierda y después conteste las preguntas 25, 26 y 27.

Los datos del corazón

De cada cien personas que mueren en España, siete fallecen por accidente; de quince a dieciocho, a consecuencia de cualquier tipo de cáncer, y cincuenta, por enfermedades cardiovasculares. Y sin embargo, estas últimas no obtienen el mismo interés preventivo que otro tipo de males. No es futurismo: la gran epidemia del siglo XX son las enfermedades cardiovasculares; producen la mitad de las muertes en nuestro país y una serie incontable de incapacidades por isquemias cerebrales (infarto cerebral). La arteriosclerosis es uno de los campos de batalla. Y se sabe ya que son varios los factores que influyen en la formación de esas placas de ateroma que acaban obstruyendo nuestras arterias. Las grasas animales —excepto las del pescado azul—, el tabaco, la hipertensión..., no deberían tener tanta y tan normal cabida en nuestro modo de vivir. Cada año hay 20.000 nuevos infartos en España. Otros 20.000 españoles ingresan en los hospitales por otras cardiopatías isquémicas que no son el infarto como tal. Se puede afirmar que una de cada cuatro personas tiene hipertensión y más del 50 por 100 de hipertensos desconocen que lo son. Se puede calcular que cada veinte o treinta minutos fallece una persona por muerte súbita de origen cardíaco. Cada año nacen en España 6.000 niños con algún defecto congénito de corazón.

25. Dentro de las causas de mortalidad en España, las enfermedades del corazón...
 - A. Constituyen la causa más importante.
 - B. Son tantas como las producidas por el cáncer.
 - C. No llegan a alcanzar el 50% de los casos.
 - D. Están por debajo de las ocasionadas por otras enfermedades.
26. Según el texto, entre los factores determinantes de las enfermedades cardiovasculares se encuentra...
 - A. Sobre todo el consumo de pescado azul.
 - B. La hiperactividad de nuestro modo de vivir.
 - C. La excesiva presencia de grasas animales en nuestra dieta cotidiana.
 - D. La presencia de factores contaminantes en el tabaco.
27. Los datos relativos a personas con hipertensión nos dicen que éstas...
 - A. Sobrepasan el 50% de la población.
 - B. Lo deben a un defecto congénito de nacimiento.
 - C. Fallece uno de cada cuatro de muerte súbita.
 - D. No saben que la padecen en la mayoría de los casos.

ARIES

21 marzo-20 abril



Sentimientos de entusiasmo y alegría. Te sentirás animada a realizar pequeños cambios en algunas parcelas. Posibilidad de algún éxito o logro de una oportunidad que esperabas hace tiempo. Las nacidas en los últimos días del signo tendréis que ser más discretas en asuntos de amor. Al resto del signo os serán favorables las relaciones afectivas de todo tipo. Oportunidad de que hagáis pequeños viajes de placer con miembros de la familia.

LEO

24 julio-23 agosto



Momentos de cierta tensión. Desafíos internos, deseos de cambio y falta de serenidad. Es un buen momento para que revises tus verdaderos intereses y rompas con aquellas cosas que detienen tu avance. Te sentirás activa y emprendedora, pero con peligro de que realices esfuerzos que sobrepasan tu capacidad. Algunos conflictos en el hogar te mantendrán preocupada. Los asuntos amorosos los vivirás muy intensamente toda la semana.

SAGITARIO

23 nov.-22 diciembre



Facilidad para obtener créditos o ayudas de cualquier tipo. De todas formas deberás seguir siendo cuidadosa en cuanto a dinero se refiere unas semanas más. No te dejes amarrar por un optimismo ciego ni realices proyectos y compras antes de tiempo. Existe, por un lado, una tendencia constructiva, pero por otro un deseo de evadirte de la realidad. Presta atención a lo que te interesa, ya que encontrarás muchas facilidades para conseguirlo.

TAURO

21 abril-21 mayo



Ciertas inquietudes internas y sensación de desasosiego. Tu comportamiento durante estos días resultará exagerado, teniendo en cuenta tu natural tranquilidad. Deseos algo incontrolados de ir de un lado a otro sin saber a ciencia cierta lo que quieres de verdad. Intenta ser más parca en el comer y en el beber, así como a la hora de opinar sobre cosas y personas. Posibles discusiones con los padres o pareja. Suerte en todo tipo de juegos de azar.

VIRGO

24 agosto-23 septiembre



Activa y entusiasmada, te sentirás capaz de hacer lo que desees. Quizás existe un cierto exceso de optimismo, por lo que deberás ser más ecuaníme y sensata. Emocionalmente atraviesas un buen momento de entendimiento con tu pareja y amigos. Proyectos de mejoras en el hogar y en las relaciones familiares. En cuanto al dinero, hay peligro de despilarrar. La salud es buena, pero debes evitar coger frío en el estómago.

CAPRICORNIO

23 diciembre-20 enero



Realismo y profundidad son las notas que te caracterizan esta semana. Buen momento para que pongas los cimientos para cualquier actividad posterior. Tu sentido práctico y fuerza de voluntad serán tus mejores aliados en estos momentos. En el terreno afectivo no te sentirás demasiado segura, por lo que es posible que te dediques con ahínco a cosas que te mantengan centrada y al margen de los sentimientos. Buena suerte en la lotería.

GEMINIS

22 mayo-21 junio



Los asuntos relativos al trabajo, dinero y negocios ocuparán tu interés durante estos días. Te mostrarás activa y emprendedora en este terreno, solucionando multitud de pequeños detalles que tenías pendientes hace tiempo. Las relaciones con hermanos o alguna persona cercana te crearán alguna incomodidad. Los viajes que realices serán algo agotadores. Deberás examinar cuidadosamente tus planes y no lanzarte a la aventura sin más.

LIBRA

24 sep.-23 octubre



Tus relaciones de pareja atraviesan un período de precario equilibrio. Te encontrarás en estos momentos muy susceptible y cualquier cosa puede representar un agravio. Quizá pongas un exceso de sentimiento en todas las cosas que emprendas y te falte objetividad y capacidad de razonamiento. Se observan pequeños cambios en tu actividad condiana y la posibilidad de que corras alguna aventura. Los viajes que realices serán algo raros.

ACUARIO

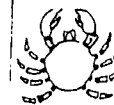
21 enero-19 febrero



Enérgica y emprendedora, a la vez que adaptable y ordenada. Es por tanto un momento excelente para que lleves a cabo los cambios que te parezcan oportunos para mejorar tus condiciones de vida. Todos los asuntos que requieran organización y capacidad práctica te son favorables. Momentos de tensión en tu relación de pareja, aunque sabréis ponerlos de acuerdo. Esperanzas de mejora para tu vida. Facilidad para cobrar deudas.

CANCER

22 junio-23 julio



Dificultades en las relaciones con tus hijos o en el amor. Los proyectos e intereses de tipo intelectual te son muy favorables estos días. Tus sentimientos fluirán espontáneamente, aunque quizá de una manera exagerada. Tendencia a que dramances las cosas o bien a que te involucre emocionalmente en asuntos que conciernen a otras personas. Tendencia a gastar dinero en cosas que luego no te interesen. Procura dominar ese impulso.

ESCORPIO

24 oct.-22 noviembre



Propensión a sufrir una crisis de identidad o a poner en tela de juicio una serie de valores que te han guiado hasta estos momentos. Puedes mostrarte arrogante y dura con todas las personas que estén en desacuerdo contigo. Conflictos en la relación de pareja. Deberás ser más objetiva y generosa contigo misma y los demás. Mejora de la situación económica. Momento óptimo para hacer compras a plazos, porque encontrarás oportunidades.

PISCIS

20 febrero-20 marzo



Vigila tus actividades económicas si hoy quieres sufrir pérdidas innecesarias. Durante estos días se ampliará tu mundo de relaciones. Serás requerida por numerosas personas, aunque es posible que todo este trasiego te produzca la sensación de no estar definitivamente en ninguna parte. El trabajo, o noticias referentes al mismo, te crearán cierta tensión. Tu emotividad en estos momentos es muy intensa, y tu necesidad de afecto, grande.

28. Su cumpleaños es el 9 de mayo. Según su horóscopo, ¿cuál de los siguientes acontecimientos le podría ocurrir esta semana?
- A. Ud. conocerá al hombre/la mujer de sus sueños.
 - B. Ud. ganará mucho dinero en la lotería o apostando a los caballos.
 - C. Le nombrarán jefe del departamento donde trabaja.
 - D. Ud. hará un viaje a un lugar exótico.
29. Su signo es Cáncer. Esta semana ha tenido muchos problemas. ¿Cuál de ellos no había sido previsto en su horóscopo?
- A. Ud. discutió con su novio/novia y están considerando el separarse.
 - B. Le despidieron de su trabajo porque la empresa está en quiebra.
 - C. Ud. pagó mucho dinero por un cuadro que ahora no le gusta.
 - D. Ud. se enfadó con sus hijos y se marcharon de casa furiosos.
30. Su signo es Escorpio. Este será un buen momento según su horóscopo para hacer una de estas cosas...
- A. Pedir un préstamo al banco para comprar su primer coche.
 - B. Colaborar con un/a amigo/a y poner un negocio nuevo.
 - C. Ir de viaje con su novio/a al extranjero.
 - D. Volver a la universidad o matricularse en algún cursillo.

EXAMEN DE EXPRESION ESCRITA.

1. Clara Alcalá va a pasar seis semanas en su casa como participante en un programa de intercambio. Hoy Ud. ha recibido una nota de ella con el número de vuelo y la hora de su llegada a la ciudad para que Ud. pueda ir a buscarla al aeropuerto. Ud. le escribe una carta para comunicarle la siguiente información:
- A. La confirmación del vuelo y la hora, etc.
 - B. Una descripción física de Ud.
 - C. Una descripción de la ropa que Ud. va a llevar el día de su llegada para que ella lo/la pueda reconocer.
 - D. Cualquier otro dato que la pueda ayudar a reconocerlo/la a Ud.

This image shows a single page of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

2. Ud. está de viaje y ayer llegó a la ciudad española de _____ (cualquier ciudad española que Ud. conozca). Ha comprado la siguiente postal para mandársela a sus amigos Adolfo y Pilar. Cuénteles:

- A. Sus impresiones de la ciudad donde se encuentra.
- B. Tres cosas que ha hecho desde que llegó.
- C. Cuándo se va de la ciudad.

	<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 80px; margin: 10px auto;"></div> <div style="border-top: 1px dashed black; margin-top: 20px;"></div> <div style="border-top: 1px dashed black; margin-top: 5px;"></div> <div style="border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"></div> <div style="border-top: 1px solid black; margin-top: 5px;"></div>
--	--

3. Esta mañana, mientras Vd. iba por la calle del Oso, vio que un ladrón le quitaba el bolso a una señora mayor. Vd. es el único testigo del delito y la policía le ha pedido que haga una declaración escrita muy detallada de todo lo que vio que incluya:
- A. Dónde y cuándo (a qué hora) ocurrió el delito.
 - B. Lo que Vd. haría y lo que la señora hizo cuando ocurrió.
 - C. Cómo ocurrió el delito (lo que hizo el joven).
 - D. Una descripción física del ladrón.
 - E. Descripción de la ropa que llevaba el ladrón.
 - F. Si el ladrón llevaba algún tipo de arma.

[illegible]

4. Ud. ha visto el siguiente anuncio en el periódico. Escriba una carta (en la siguiente página) solicitando una plaza de auxiliar de vuelo en la compañía "Iberia". Debe...

- A. Especificar sus datos personales y su nivel cultural.
- B. Especificar sus condiciones físicas.
- C. Solicitar información sobre las condiciones económicas del puesto.



PLAZAS DE TRIPULANTES DE CABINA DE PASAJEROS MASCULINOS Y FEMENINOS (Auxiliares de Vuelo)

La Compañía IBERIA Líneas Aéreas de España anuncia la convocatoria de plazas para Tripulantes de Cabina de Pasajeros con contratos eventuales.

El plazo de admisión de solicitudes finalizará el 10 de junio.

Condiciones mínimas:

- Adecuada presencia física.
- Edad mínima requerida, 18 años cumplidos al cierre del plazo de presentación de instancias.
- Estatura: Entre 1,60 y 1,82 metros para mujeres.
Entre 1,68 y 1,90 metros para hombres.
- Reunir las condiciones psicológicas necesarias para el desempeño de las funciones propias de un Tripulante de Cabina de Pasajeros.
- No usar gafas. En caso de necesitar lentes correctoras, usará micro lentillas.
- Nivel cultural: Bachillerato o equivalente.
- Amplio conocimiento del idioma inglés hablado y escrito.
- Nadar 100 metros en un tiempo no superior a tres minutos.
- El conocimiento de los idiomas alemán y francés será considerado como meritorio, siempre que se supere el nivel mínimo exigible por la Compañía.

Las personas seleccionadas deberán superar un curso de formación de una duración aproximada de un mes.

Las instancias y fichas de solicitud de ingreso se podrán recoger, desde el día 26 de mayo hasta el 10 de junio (ambos inclusive), de 9 a 14 horas, en los siguientes Centros de IBERIA:

IBERIA LÍNEAS AÉREAS DE ESPAÑA
ESCUELA DE TRIPULANTES DE CABINA DE PASAJEROS
Zona Industrial de Barajas, 28042 Madrid

IBERIA LÍNEAS AÉREAS DE ESPAÑA
CONTRATACIÓN
Velázquez, 130, bloque II, 28006 Madrid

(Ref.: Nº 99.007.293 M 145 M 180)

Handwriting practice lines consisting of multiple horizontal dashed lines.

5. Ud. comparte un piso con otra persona que se va de España a finales de este mes. Necesita encontrar otro/a compañero/a de piso, así que prepara un anuncio que va a poner en el instituto donde ha estudiado español. No se olvide de especificar lo siguiente:
- A. Si busca un compañero masculino o femenino.
 - B. Una descripción breve del piso.
 - C. Cuánto hay que pagar al mes.
 - D. Cómo pueden ponerse en contacto con Ud. las personas interesadas.

EXAMEN DE COMPRENSION AUDITIVA.

Begoña y Pilar son estudiantes españolas y comparten un piso pequeño en la calle del Madroño, en Madrid. A continuación, oirá Ud. una serie de conversaciones suyas, representativas de sus actividades diarias, las cuales tienen lugar en distintos lugares y contextos. Después de cada conversación, se formularán unas preguntas sobre el contenido a las que Ud. tendrá que responder.

Begoña y Pilar han ido a la estación de tren de Chamartín para esperar a una amiga uruguaya, Gianna, que viene de Francia. Oyen el siguiente aviso. Escuche con atención y después conteste la pregunta número 1.

1. El próximo tren que salga lo hará...
 - A. A las 3 con destino a la Costa Brava.
 - B. Antes de las 9:45 y después del expreso Costa Brava.
 - C. A las 9:45 desde la Costa Brava.
 - D. Por la vía 3 con destino a la Costa Brava.

Llega Gianna y después de dejar sus maletas en casa, las tres amigas salen a la calle a hacer unos recados. Escuche la siguiente conversación que entabla Gianna y, a continuación, conteste a la pregunta número 2.

2. ¿Dónde tiene lugar esta conversación?
 - A. En un hotel.
 - B. En la aduana.
 - C. En un banco.
 - D. En una casa de la calle del Madroño.

Pilar se ha levantado con dolor de garganta. Escuche la siguiente conversación y después conteste a la pregunta número 3.

3. ¿Dónde tiene lugar esta conversación?
 - A. En el consultorio del médico.
 - B. En el consultorio del dentista.
 - C. En el hospital.
 - D. En una farmacia.

Begoña entabla la conversación siguiente. Escúchela y después conteste la pregunta número 4.

4. ¿Dónde tiene lugar esta conversación?
- A. En una pescadería.
 - B. En una frutería.
 - C. En una panadería.
 - D. En una carnicería.

Al pasar por "Gómez y Gómez", Gianna decide entrar. Oye el siguiente anuncio. Escúchelo y después conteste las preguntas número 5, 6 y 7.

5. ¿Dónde está Gianna?
- A. En una librería.
 - B. En una boutique de ropa.
 - C. En una zapatería.
 - D. En unos grandes almacenes.
6. ¿Cuáles de los siguientes artículos están rebajados hoy?
- A. Libros.
 - B. Monederos.
 - C. Zapatos de piel.
 - D. Ropa de niño.
7. ¿Cuál es el precio de los artículos mencionados en la pregunta anterior?
- A. 995 pesetas.
 - B. 4046 pesetas.
 - C. Los precios varían según la calidad del artículo en cuestión.
 - D. No se ha anunciado el precio.

Pilar y Gianna llegan a casa a las 2,00 de la tarde y encuentran a Begoña en la cocina, preparando la comida. Tiene la radio puesta. Escuche el siguiente anuncio de la "Reserva el Rincón" y conteste a la pregunta número 8.

8. ¿Qué días está abierta la Reserva el Rincón?
- A. Todos los días de la semana.
 - B. Sólo los fines de semana (sábados y domingos).
 - C. Sólo los días festivos.
 - D. Todos los días, con la excepción de los lunes no festivos.

Escuche el siguiente anuncio y conteste a las preguntas número 9 y 10.

9. ¿Quiénes son los casacas rojas?
- A. Los policías municipales de Barcelona.
 - B. Unos jóvenes que ayudan a los turistas.
 - C. Unos jóvenes delincuentes que causan problemas.
 - D. Unos especialistas en primeros auxilios.
10. ¿Cuál de las siguientes frases describe correctamente a los casacas rojas?
- A. Hablan más de un idioma.
 - B. Trabajan todos los meses del año.
 - C. Circulan en parejas de 2 chicos o dos chicas.
 - D. Llevan armas de fuego.

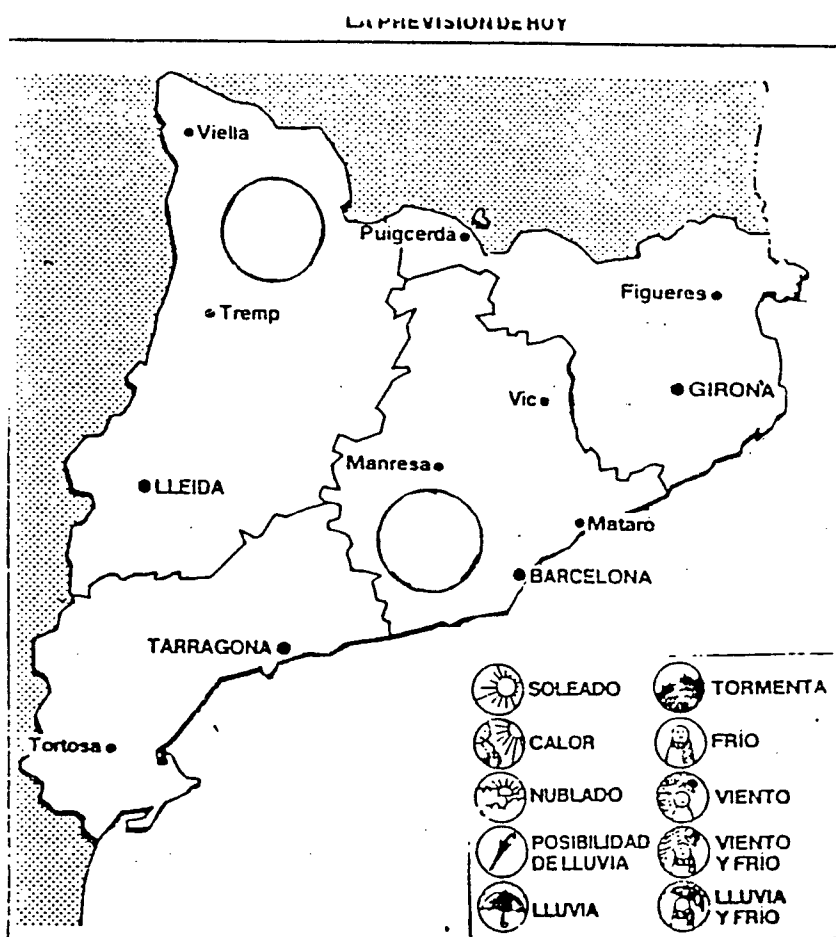
A continuación tiene lugar una entrevista con María José Cantudo, popular actriz española. Después de escuchar la entrevista, conteste las preguntas 11, 12, 13 y 14.

11. ¿Dónde va a pasar el verano María José?
- A. En Andújar.
 - B. En la playa.
 - C. En las montañas.
 - D. En la casa de sus padres.
12. ¿Cuál de las siguientes frases describe mejor el estado de salud de María José?
- A. Ha ganado mucho peso últimamente.
 - B. Necesita subir de peso porque está delgada.
 - C. Tiene que tomar vitaminas porque ha estado muy enferma.
 - D. Tiene que seguir una dieta especial por razones médicas.
13. ¿Cuál de las siguientes actividades es un pasatiempo favorito de María José?
- A. Pasear en motocicleta.
 - B. Escuchar música.
 - C. Nadar.
 - D. Pescar en el mar.
14. ¿Qué opina María José de las discotecas?
- A. No le gustan porque hay demasiada gente.
 - B. Le gustan porque hay mucha gente y movimiento.
 - C. No le gustan porque hay demasiado ruido.
 - D. Le gustan porque le gusta la música moderna.

Escuche la siguiente información y conteste la pregunta número 15.

15. ¿Cuál de los siguientes factores influye en el número de horas que una familia tiene encendido el televisor?
- El nivel cultural de la familia.
 - Los recursos económicos de la familia.
 - El número de miembros de la familia.
 - El número de hijos menores de 18 años en la familia.

Pilar se cansa de oír la radio y decide que va a poner la televisión, para ver si hay noticias. La enciende justo en el momento de comenzar el pronóstico del tiempo. Escuche el pronóstico y conteste las preguntas 16 y 17.



16. En la zona de Trepn la previsión es de tiempo...
- A. Soleado.
 - B. Nublado.
 - C. Con posibilidad de lluvia.
 - D. Tormentoso.
17. Cerca de Barcelona...
- A. Hará calor.
 - B. Lloverá.
 - C. Hará viento.
 - D. Estará nublado.

Después del pronóstico del tiempo, se repasarán brevemente las noticias de más importancia. Escuche la siguiente noticia y conteste a la pregunta 18.

18. Escoja entre los siguientes títulos el que mejor resuma el contenido del informe.
- A. "Formación de un nuevo sindicato minero en Suráfrica".
 - B. "200.000 trabajadores negros detenidos en una mina de carbón".
 - C. "Gobierno Surafricano legaliza Unión Nacional de Mineros".
 - D. "Sindicato convoca huelga en minas de oro y carbón".

Después de la siguiente noticia, conteste la pregunta 19.

19. Escoja entre los siguientes títulos el que mejor resuma el contenido del informe.
- A. "Se reanuda la guerrilla separatista en Filipinas".
 - B. "Profesor y universitarios filipinos, presos de un grupo separatista musulmán".
 - C. "Universidad de Mindanao apoya a los separatistas musulmanes filipinos".
 - D. "Ciudad filipina de Marawi invadida por guerrilleros musulmanes".

Después de la siguiente noticia, conteste la pregunta 20.

20. ¿Por qué ha salido en las noticias el soviético Demitri Vinogradof?
- A. Ha pèdido asilo político en los Estados Unidos.
 - B. Está de director del zoo de Seattle como parte de un intercambio EEUU-URSS.
 - C. Lleva 30 años de guía turístico para los ciudadanos rusos que visitan los Estados Unidos.
 - D. Ha sido detenido en Seattle por las autoridades norteamericanas, acusado de ser espía.

Por la noche Pilar y Begoña dan una fiesta de bienvenida para Gianna. Van muchos amigos suyos y el ambiente está muy animado. A continuación, Ud. escuchara varias conversaciones que se entablaban en la fiesta. Después de la siguiente conversación entre tres amigos, conteste las preguntas 21 y 22.

21. Marta y su marido no fueron a la fiesta porque...
 - A. No les invitaron.
 - B. Marta está esperando un niño.
 - C. Tuvieron problemas con el coche.
 - D. Se perdieron por el camino.
22. ¿Cuál de las siguientes frases describe mejor la situación de Marta?
 - A. Está embarazada y debe hacer reposo total.
 - B. Corre peligro otra vez de perder el hijo que espera.
 - C. Ha llevado una vida normal desde el principio del embarazo.
 - D. Se encuentra bien, aunque tuvo que cuidarse durante los primeros meses.

Escuche la siguiente conversación entre Isabel, su marido y un amigo suyo y conteste las preguntas 23 y 24.

23. Isabel va a dejar el trabajo porque...
 - A. Gana muy poco dinero.
 - B. Está agotada y necesita descansar.
 - C. Quiere dedicarse a su familia.
 - D. Se siente insatisfecha con el trabajo que hace.
24. ¿Qué frase describe mejor la actitud de su marido?
 - A. Se muestra solidario con la decisión de su mujer.
 - B. Piensa que su deber es mantener a su mujer.
 - C. Se alegra de que su mujer deje de trabajar.
 - D. Cree que su mujer, como todas, se quiere aprovechar de los hombres.

Escuche la siguiente conversación entre Gianna y Paloma y conteste las preguntas 25 y 26.

25. El interés de Paloma por la lingüística teórica en la universidad empezó...
 - A. Porque los mejores profesores estaban en esa especialidad.
 - B. Porque sólo se podía estudiar esa especialidad en aquellos tiempos.
 - C. Porque le aseguraron que era el campo de estudio con más futuro.
 - D. A través del estudio de las lenguas muertas.

26. El sueño dorado de Paloma es...

- A. Que le paguen un sueldo decente por su trabajo.
- B. Poder dedicarse sólo a aquellas cosas que le apetezcan.
- C. Poder dedicarse totalmente a sus investigaciones.
- D. Dejar de dar clases en la facultad.

Escuche la siguiente conversación entre tres amigos y después conteste las preguntas 27 y 28.

27. ¿Qué actitud tiene Cristina con respecto al matrimonio?

- A. Es totalmente partidaria del matrimonio para toda la vida.
- B. Cree en el matrimonio pero con la posibilidad de divorcio.
- C. Opina que es preferible vivir juntos sin casarse.
- D. Rechaza por completo toda posibilidad de matrimonio.

28. ¿Cuál de estas frases describe mejor la relación de Cristina y Juan?

- A. Son novios formales y piensan casarse en primavera.
- B. Son novios desde hace años y están ahorrando para el piso.
- C. Desean mantener la relación que tienen pero viviendo juntos.
- D. Desean mantener su independencia y vivir cada uno en su piso.

Escuche la siguiente conversación entre Gianna y Manolo y conteste las preguntas 29 y 30.

29. ¿Qué actitud tiene Manolo con respecto al trabajo y a los estudios?

- A. Hay que esforzarse mucho en esta vida para tener éxito.
- B. Es importante estudiar porque nadie le puede quitar a uno lo que sabe.
- C. No tiene sentido esforzarse en el trabajo ni en los estudios porque no hay oportunidades.
- D. Es importante terminar la carrera para poder conseguir un buen trabajo.

30. ¿Cuál de estas frases describe mejor la situación laboral en España, según Manolo?

- A. Hay trabajo, pero los sueldos son muy bajos.
- B. Hay pocas posibilidades y las que hay están mal distribuidas.
- C. Hay muchas posibilidades en Madrid y la gente viene de otras ciudades en busca de trabajo.
- D. Hay trabajo, pero a veces hay que buscarlo durante años.

EXAMEN DE COMPRENSION AUDITIVA.
(TRANSCRIPCION DE LA GRABACION).

Begoña y Pilar son estudiantes españolas y comparten un piso pequeño en la calle del Madroño, en Madrid. A continuación, oirá Ud. una serie de conversaciones suyas, representativas de sus actividades diarias, las cuales tienen lugar en distintos lugares y contextos. Después de cada conversación, se formularán unas preguntas sobre el contenido a las que Ud. tendrá que responder.

1. Begoña y Pilar han ido a la estación de tren de Chamartín para esperar a una amiga uruguaya, Gianna, que viene de Francia. Oyen el siguiente aviso. Escuche con atención y después conteste la pregunta número 1.

La compañía Renfe anuncia la próxima salida del expreso Costa-Brava que se efectuará a las 9:45 por la vía 3.

2. Llega Gianna y después de dejar sus maletas en casa, las tres amigas salen a la calle a hacer unos recados. Escuche la siguiente conversación que entabla Gianna y, a continuación, conteste a la pregunta número 2.

Gianna: Buenos días. Quisiera cambiar un cheque de viajero, por favor.

Empleado: Muy bien. Me permite su pasaporte, por favor. ¿Cuál es su domicilio en Madrid?

Gianna: Vivo en la calle del Madroño número 13.

Empleado: Muy bien. Firme aquí abajo, por favor. Pase a caja, ventanilla 9.

Gianna: Muchas gracias. Adios.

3. Pilar se ha levantado con dolor de garganta. Escuche la siguiente conversación y después conteste a la pregunta número 3.

Farmacéutico: Buenos días, señorita. ¿Qué desea?

Pilar: Buenos días. Estoy resfriada y me duele mucho la garganta. ¿Me puede dar algo para el dolor?

Farmacéutico: Estas pastillas son excelentes. Tómelas, siga las indicaciones que pone en la cajita.

Pilar: Muy bien. ¿Cuánto le debo?

Farmacéutico: Son 400 pesetas. Cuídese mucho y, si no se encuentra mejor dentro de un par de días, vaya a ver al médico.

Pilar: Muy bien. Gracias; adiós.

4. Begoña entabla la conversación siguiente. Escúchela y después conteste la pregunta número 4.

Begoña: Hola ¿qué tal? Buenos días.
 Frutero: Buenos días, ¿qué desea?
 Begoña: Esos melones de ahí, ¿están maduros?
 Frutero: Por supuesto, están en su punto.
 Begoña: Póngame dos, por favor.
 Frutero: ¿Qué más quería?
 Begoña: Estos melocotones tienen buena pinta.
 Deme un par de kilos. ¿Tiene Ud. fresas?
 ¿Ha empezado la temporada?
 Frutero: Tenemos unas fresas buenísimas. Están también en su punto.
 Begoña: Entonces póngame también un kilo.

5. Al pasar por los grandes almacenes "Gómez y Gómez", Gianna decide entrar. Oye el siguiente anuncio. Escúchelo y después conteste las preguntas número 5, 6 y 7.

Esta mañana en la planta baja de "Gómez y Gómez", hay una gran selección de artículos rebajados, todos por el precio único de 995 pesetas: monederos, camisas de hombre, blusas de señora de la talla 40 a la 46 y zapatillas de deporte. No se pierda esta oportunidad en la planta baja, junto a la salida de la calle Victoria. Durante esta oferta, el departamento de librería se encontrará en el primer sótano.

8. Pilar y Gianna llegan a casa a las 2,00 de la tarde y encuentran a Begoña en la cocina, preparando la comida. Tiene la radio puesta. Escuche el siguiente anuncio de la "Reserva el Rincón" y conteste a la pregunta número 8.

Tírate un día a lo grande, pero por nuestro gran tobogán. Además, en el Rincón, te esperan muchas otras diversiones como la superpiscina, la minirreserva, y la exhibición de aves rapaces en libertad. Ven con los tuyos al Rincón, verás qué poco cuesta pasarlo bien. Reserva el Rincón/Safari de Madrid, en Aldea del Fresno, a solo 50 kilómetros por Navalcarnero. Los lunes no festivos, cerrado por descanso del personal.

9. Escuche el siguiente anuncio y conteste a las preguntas número 9 y 10.

* Y ahora, unos anuncios para los que vayáis a hacer un poco de turismo en estos días. Si acaso Barcelona es vuestro destino, recordad que...

Cualquier visitante del centro de Barcelona puede dirigirse para solicitar información a los casacas rojas, jóvenes que circulan en pareja, chico-chica, con camisa roja y pantalón blanco y que trabajan estos días de verano para el Patronato Municipal de Turismo. Su trabajo es orientar al turista en su visita a la ciudad. Ni idiomas ni consultas curiosas son obstáculos para estos jóvenes.

11. A continuación tiene lugar una entrevista con María José Cantudo, popular actriz española. Después de escuchar la entrevista, conteste las preguntas 11, 12, 13 y 14.

- Entrevistador: María José Cantudo acaba de regresar de Chile y Argentina donde ha estado por motivos profesionales. En la TV chilena y platense protagonizó sendos programas con su espectáculo "Sabor latino" y recientemente actuó en el "Angel Casas Show" de TV3.
- M.J.: ¿Dónde veranearás este año, María José?
En mi chalé de la sierra. Dentro de unos días me reunire allí con mis padres, que llegan de Andújar, con mis hermanas y con mi hijo.
- Entrevistador: ¿Cuál es tu pasatiempo favorito cuando no haces nada?
- M.J.: En primer lugar, dedicar más tiempo a la pintura. ¿Sabes que pinto naif? Además, quiero estar el mayor tiempo posible con mi hijo Manolín. También me gusta pasear en bicicleta y montar a caballo.
- Entrevistador: Y, ¿practicas algún deporte en especial?
- M.J.: Me encanta la natación. Me gusta nadar, sobre todo con aletas. Siempre me ha gustado mas la piscina que el mar porque se nada con más tranquilidad.
- Entrevistador: ¿Sigues algún régimen especial de comidas?
- M.J.: No, no lo necesito, porque no tengo ningún problema en lo de ganar peso, sino, al revés, todo lo contrario. Precisamente el médico me acaba de recetar un par de vitaminas que tengo que tomar por lo menos dos meses, porque me dice que me convendría ganar un par de kilos. Ya he empezado ese régimen de vitaminas. A parte de ello, como de todo.
- Entrevistador: ¿Vas de discotecas por la noche?
- M.J.: No, me gusta mucho la casa. Soy una mujer muy casera, muy soñadora, que piensa mucho, y prefiero quedarme en casa. Además, los sitios con mucha gente me ponen nerviosa y me aturden.

15. Escuche la siguiente información y conteste la pregunta número 15.

Bien. Llegamos al final. Pero, antes de despedirnos hoy, creo que tendréis interés en saber que, aunque muchos de nosotros compartimos los mismos gustos que nuestra invitada de hoy, María José Cantudo, hay otra actividad que se esta convirtiendo en nuestro pasatiempo nacional....

Los españoles mantenemos encendido el aparato de televisión durante unas seis horas y media diarias, segun datos de la empresa Ecotel, que mide mediante los denominados audímetros los niveles de audiencia de cada programa. Cuantos más miembros tiene una familia, mayor número de horas permanece encendido el televisor del hogar. Así, mientras que las familias compuestas por una o dos personas lo conectan durante 5,86 horas al día, las de tres a cuatro miembros lo dejan en funcionamiento durante 6,95 horas.

16. Pilar se cansa de oír la radio y decide que va a poner la televisión, para ver si hay noticias. La enciende justo en el momento de comenzar el pronóstico del tiempo. Escuche el pronóstico y conteste las preguntas 16 y 17.

El tiempo para la próxima semana será fundamentalmente nuboso con chubascos en casi toda la península y con riesgo de tormentas en la zona central. En Cataluña, hay posibilidad de lluvia en las áreas montañosas cerca de Tremp; sin embargo, se alcanzarán temperaturas altas en la zona costera cerca de Barcelona. En Baleares, el tiempo será soleado pero con fuertes vientos.

18. Después del pronóstico del tiempo, se repasarán brevemente las noticias de más importancia. Escuche la siguiente noticia y conteste a la pregunta 18.

Y ahora, para terminar esta edición del Telediario de la noche, les recordamos el tema internacional más destacado que hemos presentado hoy.

La Unión Nacional de Mineros (NUM), el sindicato negro más poderoso de Suráfrica, ha convocado para esta noche el inicio de una huelga que afecta a 200.000 trabajadores negros en varias minas de oro y carbón del país.

19. Después de la siguiente noticia, conteste la pregunta 19.

Un profesor y 15 estudiantes de la Universidad de Mindanao, en la ciudad filipina de Marawi, fueron secuestrados ayer por un grupo armado que, según las autoridades militares, pertenece a la guerrilla

separatista musulmana, informó la agencia oficial filipina, PNA.

20. Después de la siguiente noticia, conteste la pregunta 20.

El zoólogo soviético de 30 años de edad, Demitri Vinogradof, pidió ayer asilo político a las autoridades norteamericanas de Seattle, tras abandonar el grupo con el que realizaba una excursión turística.

21. Por la noche, Pilar y Begoña dan una fiesta de bienvenida para Gianna. Van muchos amigos suyos y el ambiente está muy animado. A continuación, Ud. escuchará conversaciones que se entablan en la fiesta. Después de la siguiente conversación entre tres amigos, conteste las preguntas 21 y 22.

- Teresa: Oye, qué raro, no veo a Marta y a Luis por ninguna parte. ¿Será que no les han invitado?
- Juana: No, no es eso. No han llegado porque Marta está a punto de tener un niño. La última vez tuvo problemas y perdió el bebé, y por eso el médico le ha recomendado que haga reposo.
- Teresa: Sí, ya sabía que estaba embarazada, pero el peligro ya ha pasado. Lleva unos meses haciendo vida normal. Además, ya sabes que no se perdería esta fiesta por nada del mundo.
- Angel: Sabes, me acabo de enterar ^{de} que a Marta y su marido se les ha estropeado el coche viniendo hacia aquí. Todavía no saben si se lo van a poder arreglar hoy.

23. Escuche la siguiente conversación entre Isabel, su marido y un amigo suyo y conteste las preguntas 23 y 24.

- Amigo: Oye, Isabel, me han dicho que dejas el trabajo. ¿Es verdad?
- Isabel: Sí, es verdad. Estoy harta y aburrida y me apetecía pasarme una temporada de descanso hasta decidir qué quiero hacer. No es que me paguen muy mal pero tengo pocas compensaciones profesionales. Además, ahora puedo permitirme ese lujo, ¿verdad, Luis?
- Luis: Claro que sí. ¡Hay que ver como os aprovecháis las mujeres de que los maridos seamos quienes mantenemos a la familia!
- Bueno, en serio, creo que haces bien porque no te aprecian en lo que vales y no

parece que haya ninguna posibilidad de que te promociones en el futuro.

25. Escuche la siguiente conversación entre Gianna y Paloma y conteste las preguntas 25 y 26.

- Gianna: Ah, así que Ud. es la tía de Pilar... Me ha hablado mucho de Ud... yo tenía muchas ganas de conocerla, ya que estoy haciendo lingüística en la Universidad de Montevideo.
- Paloma: Vaya, otra lingüista. ¿Qué tal te van los estudios?
- Gianna: Bien, pero no es nada fácil la lingüística teórica. Tengo que confesarle que prefiero la aplicada. Uy, perdón, Ud. se dedica a la teórica, ¿no?
- Paloma: Sí, pero no porque los mejores profesores estuvieran en esa especialidad en mi época de estudiante. En realidad, entonces me interesaban mucho las lenguas clásicas... latín, el griego... y llegue a la lingüística teórica a través de ellas.
- Gianna: ¿Le gusta dar clases en la facultad?
- Paloma: Sí, me gusta trabajar con jóvenes, me dedico a mis investigaciones, me pagan un sueldo decente... pero en realidad mi sueño dorado sería poder dedicarme a lo que me apeticiera.

27. Escuche la siguiente conversación entre tres amigos y después conteste las preguntas 27 y 28.

- Elena: ¿Qué! ¿Cuándo te casas?
- Cristina: ¿Qué dices? ¡Casarme yo! ¿Cómo se te puede ocurrir esa idea?
- Elena: Pero si me dijeron que te casabas esta primavera, que ya habíais comprado el piso y todo eso.
- Cristina: Qué va. Lo que pasa es que Juan y yo por fin nos hemos decidido a vivir juntos y nos vamos a comprar un piso a medias. Ya sabes que nunca he sido partidaria del matrimonio. Además, aunque quisiéramos, hasta que a Juan no le concedan el divorcio no hay nada que hacer.
- Juan: Hola, chicas, ¿de qué habláis?
- Cristina: Nada, hombre, esta mujer, que está convencida de que nos casamos para mayo.
- Juan: Pero bueno, tu no te has dado cuenta de que a nosotros lo que nos gusta es ser novios eternos.

29. Escuche la siguiente conversacion entre Gianna y Manolo y conteste las preguntas 29 y 30.

- Gianna: Ya no me acuerdo si Begoña dijo que tú estudiabas o trabajabas.
- Manolo: Bueno, las dos cosas... pero a medias... Porque, ¿sabes? no creo que tenga mucho sentido esforzarse en la vida.
- Gianna: Pero, ¿por qué dices eso?
- Manolo: Pues mira, en España, la universidad es- ta tan masificada que si llegas a termi- nar la carrera, pues no encuentras traba- jo. Y no solo es que no haya trabajo, sino que hay una mala distribución de las poquísimas oportunidades que existen.
- Gianna: ¿Qué quieres decir con eso?
- Manolo: Pues, mira, a lo mejor si te apetece y te vas a Murcia o a Vigo pues encuentras trabajo. Pero, si quieres quedarte en Madrid, ni hablar. Puedes estar años y años buscando que no te sale nada, absolutamente nada.

EXAMEN DE EXPRESION ORAL.

PRUEBA I: CONVERSACION Y SITUACIONES.

Conviene comenzar con una conversación que no puntuará. Debe ser corta y encaminada a tranquilizar al alumno:

¿Cómo te llamas?
 ¿De dónde eres?
 ¿Por qué estudias español?
 ¿Estás estudiando algún otro idioma?
 ¿Qué piensas hacer al final del curso?, etc.

A continuación, se facilitarán al alumno cinco situaciones representativas de distintas funciones comunicativas -según el reparto de las formas A y B de esta prueba. El alumno, junto con el examinador, entrará en un juego de "representación de papeles" y deberá resolver satisfactoriamente los problemas esbozados en cada una de las situaciones (éstas se enuncian, intencionadamente, de manera esquemática para no facilitar al alumno el vocabulario y las estructuras lingüísticas que necesite).

Forma A: Situaciones 1 (vida diaria); 2 (queja); 4 (disculpa); 11 (descripción) y 9 (persuasión).

Forma B: Situaciones 3, 6 ó 10 (vida diaria); 13 (queja); 7 (disculpa); 5 ó 8 (descripción); 12 (persuasión).

Situación 1 (vida diaria).

Contexto: Restaurante.

Problema/situación: El cumpleaños de un amigo.

Ud. tiene que: Reservar mesa, cinco personas, 10 de la noche.

Situación 2 (queja).

Contexto: Restaurante.

Problema/situación: Le molesta el humo que viene de otra mesa.

Ud. tiene que: Quejarse.

Situación 3 (vida diaria).

Contexto: En la calle.

Problema/situación: Su amigo ha conseguido un nuevo empleo.

Ud. tiene que: Mostrar alegría y darle algún consejo.

Situación 4 (disculpa).

Contexto: En la calle.

Problema/situación: Ud. ve a una persona a la que cree conocer; se dirige a él/ella, pero resulta ser un completo extraño.

Ud. tiene que: Discúlpase y explicar su error.

Situación 5 (descripción).

Contexto: Oficina de alojamiento para estudiantes.

Problema/situación: Ud. no ha podido encontrar habitación en Madrid.

Ud. tiene que: Explicar el problema al empleado y decirle qué tipo de alojamiento busca.

Situación 6 (vida diaria).

Contexto: En su casa.

Problema/situación: Llamada de una amiga comunicando que ha tenido un niño.

Ud. tiene que: Expresar alegría y ponerse de acuerdo para ir a verla.

Situación 7 (disculpa).

Contexto: La estación de tren.

Problema/situación: Se cae su maleta sobre el pie de un anciano que está al lado.

Ud. tiene que: Disculparse y entablar conversación con él sobre su viaje.

Situación 8. (descripción).

Contexto: La casa de una familia española.

Problema/situación: Ud. está enfermo/a y necesita un médico.

Ud. tiene que: Explicarles sus síntomas y pedirles que llamen al médico.

Situación 9 (persuasión).

Contexto: Una fiesta en casa de un amigo.

Problema/situación: Otro amigo se ofrece a llevarlo/la a casa en coche, pero ha bebido demasiado.

Ud. tiene que: Rechazar su ofrecimiento y aconsejarle que no conduzca.

Situación 10 (vida diaria).

Contexto: En su casa.

Problema/situación: Quiere salir con un amigo.

Ud. tiene que: Llamarle por teléfono y especificar planes, hora y lugar para la cita.

Situación 11 (descripción).

Contexto: En el aeropuerto.

Problema/situación: Acaba de llegar de Londres. Su equipaje se ha perdido.

Ud. tiene que: Dirigirse a la oficina de información y preguntar qué debe hacer.

Situación 12 (persuasión).

Contexto: La cafetería de la universidad.

Problema/situación: Un amigo suyo ha decidido abandonar sus estudios.

Ud. tiene que: Convencerle para que no lo haga y advertirle sobre las posibles consecuencias de esta decisión.

Situación 13 (queja).

Contexto: En una tienda.

Problema/situación: Ud. compró una radio hace una semana y ya no funciona. Ud. quiere devolverla a la tienda y no puede encontrar el recibo.

Ud. tiene que: Dirigirse a un empleado, explicarle lo que le ha pasado y exigir una solución al problema.

PRUEBA II: TEMAS.

La segunda prueba del examen de expresión oral consiste en la exposición de un tema a partir de una serie de preguntas que se le facilitarán al alumno. Habrá un "banco" de unos 25 temas. El alumno escogerá 3 al azar y de éstos desarrollará el que más le interese. Los temas y las preguntas deberán centrarse en los siguientes asuntos:

1. Descripción e identificación de uno mismo y de los demás.
2. Vivienda y población.
3. Vida profesional (trabajo, profesión, ocupación).
4. Vida familiar y costumbres cotidianas.
5. Viajes y traslados.
6. Ocio, diversiones y consumo.
7. Vida social y de relación pública.
8. Salud.
9. Naturaleza y medio ambiente.
10. Educación y cultura.
11. Servicios públicos.
12. Estudios, aprendizaje de una lengua extranjera.
13. Medios de comunicación.
14. Instituciones públicas.

A continuación, se encuentran tres temas modelo.

tema 1: Vida profesional.

1. ¿Qué hace Ud. en su país? (Describa en detalle lo que hace en un día típico).
2. Las razones que lo/la llevaron a escoger esta profesión.
3. Los pros y los contras de esta profesión. (Si tuviera un hijo, ¿Ud. recomendaría que hiciera la misma carrera/siguiera la misma profesión?).
4. Si no fuera _____, ¿qué le gustaría ser?
5. ¿Para qué le puede servir el español en su profesión?

tema 2: Medios de comunicación.

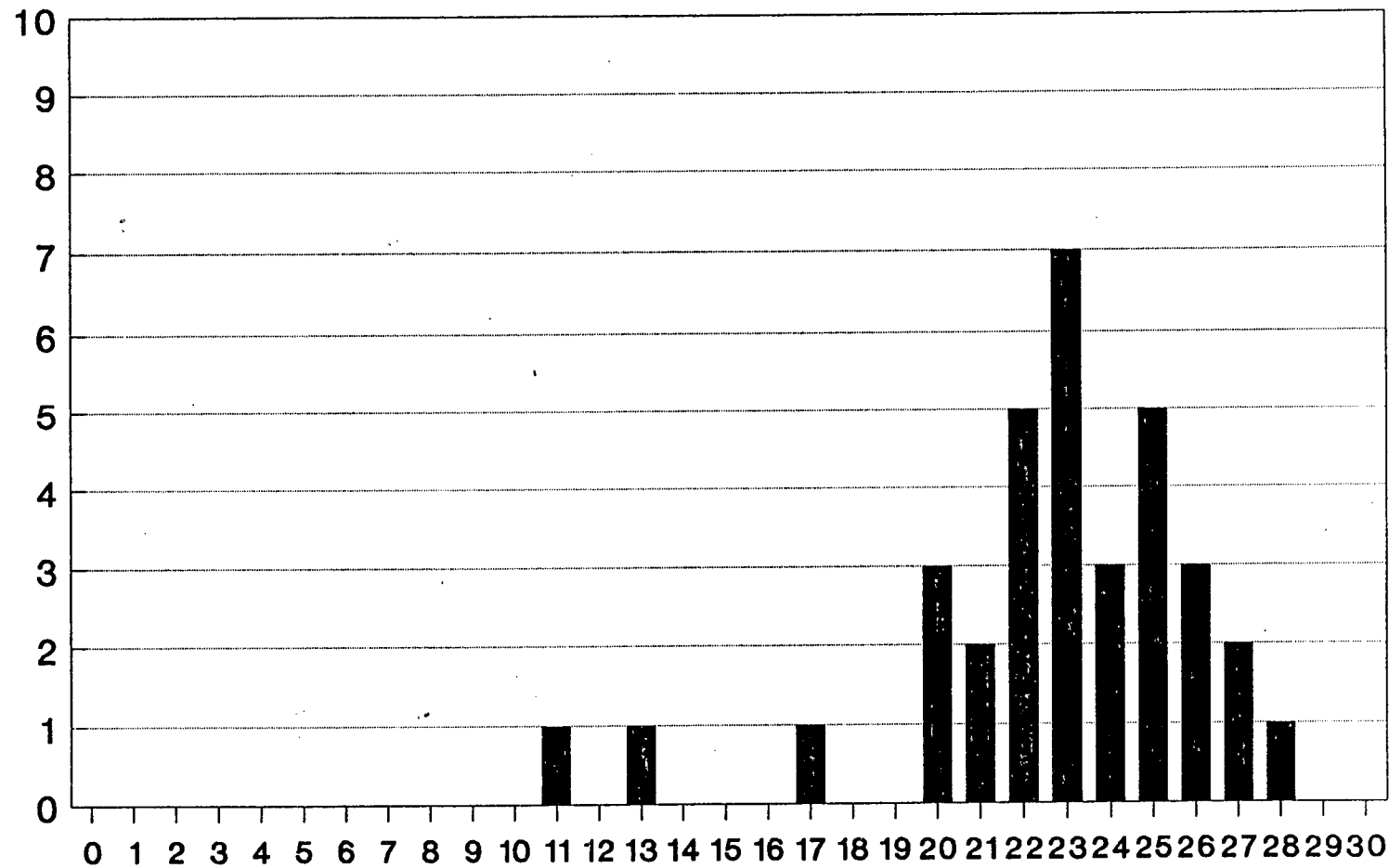
1. Describa algunos de los programas de televisión más populares de su país.
2. Los pros y los contras de la televisión.
3. ¿Influye mucho la televisión en las conductas y los gustos de las personas? ¿Cómo?
4. ¿Qué cambios haría Ud. en la programación televisiva de su país?
5. ¿Debe haber censura en la televisión (escenas violentas, muertes, escenas eróticas, etc)?

tema 3: Salud.

1. ¿Cuáles son los problemas de salud más usuales en su país?
2. ¿Qué recomendaciones haría a una persona para evitar estos problemas?
3. ¿Qué actitud hay en su país con respecto a los fumadores?
4. ¿Qué medidas se deberían tomar con relación a los fumadores o para proteger a los no fumadores?
5. ¿Qué tipo de programa educativo sobre la salud desarrollaría en su país?

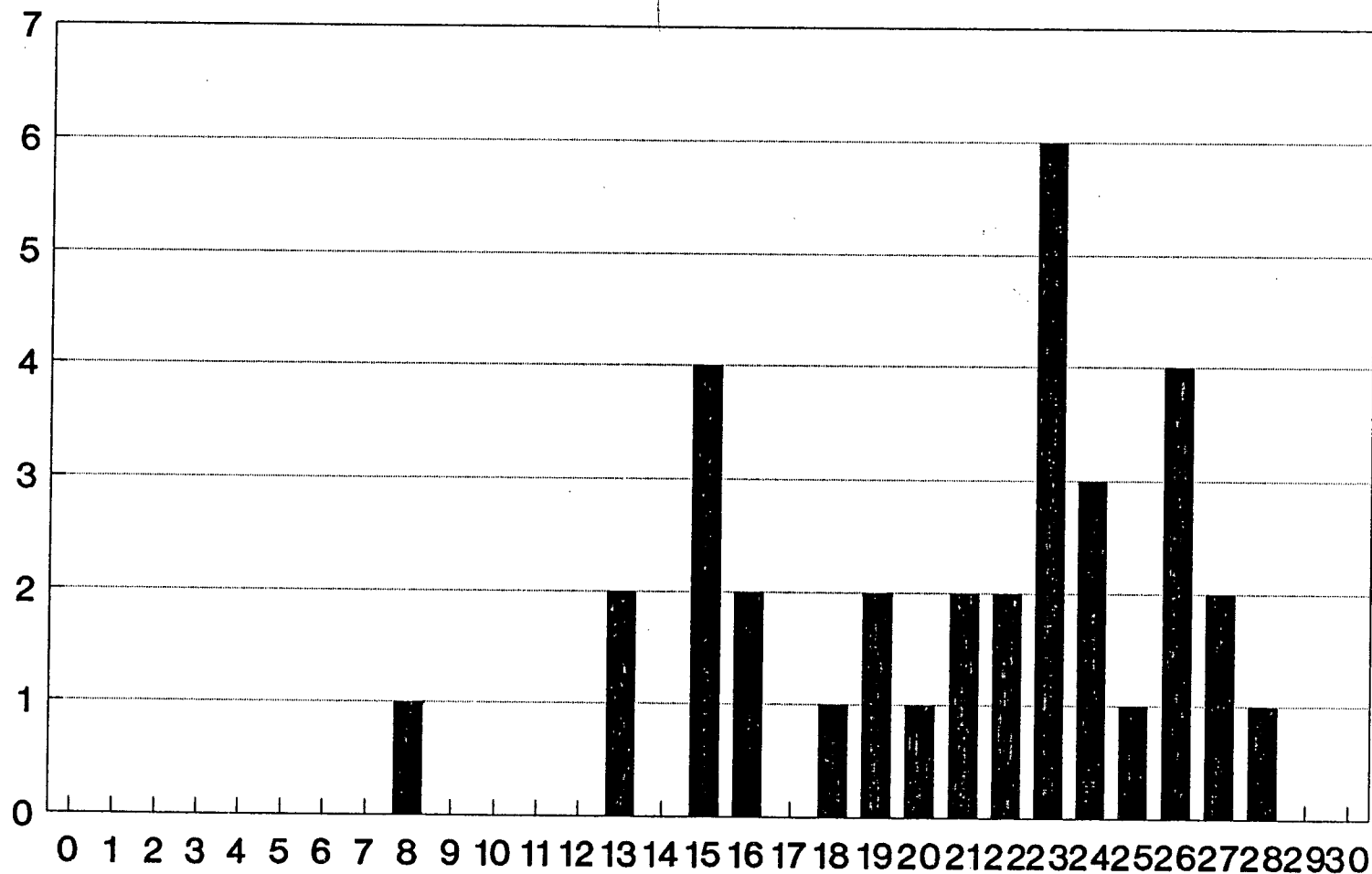
COMPRESION LECTORA

Distribución de los resultados



COMPRENSION AUDITIVA

Distribución de los resultados



FORMULAS ESTADISTICASPERCENTIL

$$percentil = (100) \frac{Frec. Acumulativa}{N}$$

PROMEDIO

$$promedio = \bar{X} = \frac{\sum X}{N}$$

DESVIACION ESTANDAR

$$1. S = \sqrt{\frac{\sum X^2}{N-1}}$$

$$2. S = \sqrt{\frac{\sum (X - \bar{X})^2}{N-1}}$$

$$3. S = \sqrt{\frac{\sum X^2 - (\sum X)^2 / N}{N-1}}$$

FIABILIDAD

$$KR-20 r_k = \frac{K r_{ii}}{1 + (K-1) r_{ii}}$$

$$KR-21 r_k = \frac{K}{K-1} \left(1 - \frac{\bar{X}(K-\bar{X})}{KS^2} \right)$$

VIII GLOSARIO

Cloze test. Se llama así a un tipo de prueba que consiste en eliminar una palabra de un texto, según una secuencia establecida. El término "cloze" tampoco existe en inglés, se creó a partir de la palabra "close" (cerrar) para denominar este tipo de prueba.

Discrete point. Se llaman exámenes de discrete point los que utilizan pruebas cuyo objetivo es averiguar la habilidad del candidato en un "punto" específico de la lengua. Este tipo de examen está íntimamente relacionado con la enseñanza basada en el método estructural.

Feedback. En español se suele traducir por "retroalimentación". En algunas ocasiones he adoptado el término en inglés porque su uso está bastante extendido en español en el campo de la lingüística aplicado y en otros, como el de la informática.

Input. He adoptado el término inglés porque su adopción es habitual en lingüística aplicada y en la enseñanza de la lengua. Se refiere a toda la información lingüística que recibe el hablante-oyente que está aprendiendo una lengua.

Item . En el campo de los exámenes siempre adoptamos este término en inglés para referirnos a la premisa o premisas que usamos en pruebas de selección múltiple o de verdadero-falso.

Output. Por analogía con input, se llama output a la producción lingüística del hablante-oyente que está aprendiendo una lengua.

Scoring. Procedimiento para dar valor numérico a los resultados obtenidos en un examen.

Testing. En algunas ocasiones he adoptado este término porque se refiere a algo más que "examinar". El testing incluye el uso que se puede hacer de los exámenes, así como el estudio de la teoría y práctica

de su uso y de las técnicas de
evaluación.

IX BIBLIOGRAFIA

- Alderson, J.C. (1979). "The cloze procedure and proficiency in English as a Foreign Language". TESOL Quarterly 13.
- Alderson, J.C. (1981). "Reaction to the Morrow Paper" en ELT documents. 111-Issues in Language Testing. The British Council. Londres.
- Alderson, J.C. (1983). "The cloze procedure and proficiency in English as a foreign language" en Oller Jnr. W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Allen, J.P.B. y Davies, A. (comps.) (1977). Testing and Experimental Methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 4. Oxford University Press. Oxford.
- Anastasi, A. (1976). Psychological Testing. Macmillan. Nueva York.
- Austin, J.L. (1982). How to do Things with Words. Oxford University Press. Oxford.
- Bachman, F.L. (1990). Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford University Press. Oxford.
- Bachman, F.L. y Palmer, S.A. (1983). "The construct validity of the FSI Oral Interview" en Oller Jnr. W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Baker, D. (1989). Language Testing. Edward Arnold. Londres.
- Bell, T.R. (1981). An Introduction to Applied Linguistics: Approaches and Methods in Language Teaching. B.T. Batsford LTD. Londres.
- Bordón, T. (1990). "Evaluación de la lengua hablada", en Actas de las III Jornadas Internacionales del Español como Lengua Extranjera. Ministerio de Cultura. Madrid.

- Bordón, T. (1990). "Un proyecto de bandas para la evaluación de una entrevista" en II Congreso de ASELE. Madrid.
- Bordón, T. (1991). "Estrategias para la evaluación" en IV Jornadas Internacionales del Español como lengua Extranjera. Ministerio de Cultura. Madrid.
- Bordón, T. (1991). Al habla. Adaptadora y autora. Editorial S.M. Madrid.
- Bordón, T y Marín, J. "Didáctica de las Lenguas Extranjeras: Métodos de Evaluación", Seminario organizado en la Fundación Ortega y Gasset. Madrid.
- Bordón, T. y Marín, J. (1988). "La evaluación de la comprensión lectora basada en elementos del discurso" en Seminario de la Fundación Ortega y Gasset. San Lorenzo de El Escorial.
- Brumfit, C. (1984). Communicative Methodology in Language Teaching. The roles of fluency and accuracy. Cambridge University Press. Cambridge, Inglaterra.
- Brumfit, C. (comp.) (1986). The Practice of Communicative Language Teaching. Oxford University Press. Oxford.
- Brumfit, C. y Johnson, K. (comps.) (1979). The Communicative Approach to Language Teaching. Oxford University Press. Oxford.
- Canale, M. (1983). "On some dimensions of language proficiency" en Oller Jnr. W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Carroll, J.B. (1980). Testing Communicative Performance. Pergamon Press. Oxford.
- Carroll, J.B. y Hall J.P. (1985). Make Your Own Language Tests. Pergamon Press. Oxford.
- C.E.U.S. (1989). Certificado de Español de la Universidad de Salamanca. Salamanca.
- Clark, R. (1979). "The Design and Interpretation of Experiments", "Procedures and Computations in the Analysis of Experiments", "Statistical Inference" en Allen, J.P.B. y Davies, A. Testing and Experimental Methods. The

Edinburgh Course in Applied Linguistics
Volume 4. Oxford University Press. Oxford.

- Consejo de Europa (1979). Un nivel umbral, adaptado al español por Peter J. Slagter. Estrasburgo.
- Cook, G. (1989). Discourse. Oxford University Press. Oxford.
- Cooper, Cooper, R.L. (1968). "An elaborated language testing model". Language Learning. n23.
- Crombie, W. (1985). Discourse and Language Learning: A Relational Approach to Syllabus Design. Oxford University Press. Oxford.
- Cummins, J. (1983). "Language proficiency and academic achievement" en Oller Jnr. W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Cziko, A.G. (1983). "Psychometric and edumetric approaches to language testing" en Oller Jnr. W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the Theory of Syntax. MIT Press. Cambridge, Massachusetts.
- Chomsky, N. (1980). Rules and Representations. Basil Blackwell. Oxford.
- Chomsky, N. (1981). Lectures on Government and Binding. M.I.T. Press. Cambridge Massachusetts.
- Davies, A. (comp.) (1968). Language Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach. Oxford University Press. Oxford.
- Davies, A. (1985) "Follow my leader: Is That What Language Tests Do?" en Lee, Y.P., Fok, A.C.Y.Y., Lord, R y Low, G. (comps.) New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Davies, A. (1988). "Communicative Language Testing" y "Procedures in Language Test Validation" en Hughes, A. (comp.) Testing English for University Students. ELT Document

127. Modern English Publications and The British Council.
- Davies, A. (1989). "Communicative competence as language use" en Applied Linguistics vol. 10, nº2.
- D.E.L.E. (1989). Diploma de Español Lengua Extranjera. Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid.
- Dulay, H., Burt M., Krashen, S. (1982). Language Two. Oxford University Press. Oxford.
- Ellis, R. (1986). Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press. Oxford.
- Farhady, H. (1983). "On the plausibility of the unitary language proficiency factor" en Oller Jr. W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Ferguson, A.G. (1971). Statistical Analysis in Psychology & Education. McGraw Hill. Nueva York.
- Fok, C.Y.Y.A. (1985). "Language Proficiency and Related Factors" en Lee, Y.P. (et alii comps.) New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Garrett, H.E. (1961). Statistics in Psychology and Education. Longman and Co. Nueva York.
- Greene, J. (1972). Psycholinguistics, Penguin Education. Harmondsworth, Middlesex (Inglaterra)
- Gumperz, J. (1982). Discourse Strategies. Cambridge University Press. Cambridge, Inglaterra.
- Gumperz, J. y Hymes, D. (1972). Directions in Sociolinguistics. Holt, Rinehart. Londres.
- Habermas, J. (1970). "Towards a theory of communicative competence" en Dreitzel, H. (comp.) Recent Sociology nº2. Collier-McMillan.
- Halliday, M.A.K. (1973). Explorations in the Functions of Language. Edward Arnold. Londres.

- Halliday, M.A.K. (1975) Learning How To Mean: Explorations in the Development of Language. Edward Arnold. Londres.
- Halliday, M.A.K. (1978). Language as Social Semiotic. Edward Arnold. Londres.
- Halliday, M.A.K. (1985). An Introduction to Functional Grammar. Edward Arnold. Londres.
- Halliday, M.A.K. Spoken and Written Language. Oxford University Press. Oxford.
- Halliday, M.A.K. y Hasan, R. (1985). Language, Context and Text. Oxford University Press. Oxford.
- Harrison, A. (1983). A Language Testing Handbook. MacMillan. Londres.
- Hatch & Farhady (1982). Research Design and Statistics. Newbury House. , Massachusetts.
- Heaton, J.B. (1990). Classroom Testing. Longman. Harlow, Essex (Inglaterra).
- Henning, G. (1987). A Guide to Language Testing. Newbury House. Cambridge, Massachusetts.
- Henning, G. (1990). "Priority issues in the Assessment of Communicative Language Abilities." En Foreign Language Annals 23, nº5.
- Hughes, A. (1988). "Achievement and Proficiency. The Missing Link?" en Hughes, A. (comp.) Testing English for University Students. Modern English Publications and The British Council.
- Hughes, A. (1989). Testing for Language Teachers. Cambridge University Press. Cambridge, Inglaterra.
- Hymes, D. (1971). "On communicative competence". En Pride, J.B. y Holmes, J. (comps.) Sociolinguistics. Penguin Education. Harmondsworth, Middlesex (Inglaterra).
- Hymes, D. (1972). "Models of the Interaction of Language and Social Life." en Gumperz, J. y Hymes, D. (comps.) Directions in Sociolinguistics. Rinehart y Winston. Londres.

- Hymes, D. (comp.) (1974). Foundations in Sociolinguistics. Tavistock. Londres.
- Ingram, E. (1974). "Language Testing" en Allen, J.P.B. y Corder, S.P. (comps.) Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics. Volume 3. Oxford University Press. Oxford.
- Ingram, E. (1979). "Basic Concepts in Testing" en Allen, J.P.B. y Davies, A. (comps.) Testing and Experimental Methods. The Edinburgh Course in Applied Linguistics Volume 4. Oxford University Press. Oxford.
- Johnson, K. (1982). Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford Pergamon Press. Oxford.
- Johnson, K. y Morrow, K. (comps.). Communication in the Classroom. Longman. Harlow, Essex (Inglaterra).
- Jones, L.R. (1985). "Some Basic Considerations in Testing Oral Proficiency" en Lee, Y.P. (et alii comps.) New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Klein, W. (1986). Second Language Acquisition. Cambridge University Press. Cambridge.
- Krashen, S. (1981). Principles and Practice in Second Language Acquisition. Pergamon. Nueva York.
- Kress, G. (1976). Halliday: System and Function in Language. Oxford University Press. Oxford.
- Lado, R. (1961). Language Testing. Longman. Harlow, Essex (Inglaterra).
- Lange, L.D. (1990). "Reaction to Priority Issues in the Assessment of Communicative Language Abilities" en Foreign Language Annals, 23, n25.
- Larsen-Freeman, D. (1986). Techniques and Principles in Language Teaching. Oxford University Press. Oxford.
- Lee, Y.P., Fok, A.C.Y.Y., Lord, R. y Low, (1985). New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Leech, G. (1983). The Principles of Pragmatics. Longman. Londres.

- Littlewood, W. (1981) Communicative Language Teaching. Cambridge University Press. Cambridge (Inglaterra).
- Lyons, J. (1970). Chomsky. Fontana. Londres.
- Madsen, S.H. (1983). Techniques in Testing. Oxford University Press. Oxford.
- Marcos Marín, F. (1983). Metodología del Español como Lengua Segunda. Alhambra. Madrid.
- Munby, J. (1978). Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press. Cambridge, Inglaterra.
- Muñoz Liceras, J. (1986). Linguistic Theory and Second Language Acquisition. The Spanish Non-native Grammar of English Speakers. Gunter Narr. Tubinga.
- Nunnally, J.C. (1972). Educational Measurements and Evaluation. McGraw Hill. Nueva York.
- Oller Jr., W.J. (1979). Language Tests at Schools. Longman. Longman House. Harlow, Essex (Inglaterra).
- Oller Jr., W.J. (comp.) (1983). Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Oller Jr., W.J. (1983) "Evidence for a general language proficiency factor: an expectancy grammar" en Oller Jr., W.J. (comp.) Issues in Language Testing Research. Newbury House. Rowley, Massachusetts.
- Pincas, A. (1982). Teaching English Writing. MacMillan. Londres.
- Rea, M.P. (1985). "Language Testing and the Communicative Language Teaching Curriculum" en Lee, Y.P. (et alii comps.) New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Richards, J., Platt, J., Webber, H. (1985). Longman Dictionary of Applied Linguistics. Longman. Longman House. Harlow, Essex, (Inglaterra).
- Rixon, S. (1986). Developing Listening Skills. MacMillan. Londres.

- Sánchez Lobato, J. (1983). Español 2000 (Niveles Elemental y Medio). SGEL. Madrid.
- Sánchez Pérez, A. (1987). El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas. SGEL. Madrid.
- Shohamy, E. (1990). "Language Testing Priorities: A Different Perspective" en Foreign Language Annals, 23, nº5.
- Spolsky, B. (1989). "Communicative competence, language proficiency and beyond" en Applied Linguistics vol. 10, nº2.
- Stalker, C.J. (1989). "Communicative competence, pragmatic functions, and accomodation" en Applied Linguistics vol. 10, nº 2.
- Stevenson, K.D. (1985). "Pop Validity and Performance Testing" en Lee, Y.P. (et alii comps.) New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Swain, M. (1985). "Large-scale Communicative Language Testing: A Case Study" en Lee, Y.P. (et alii comps.) New Directions in Language Testing. Pergamon Press. Oxford.
- Trudgill, P. (1974). Sociolinguistics. Penguin. Harmondsworth, Middlesex, Inglaterra.
- Underhill, N. (1987). Testing Spoken Language. Cambridge University Press. Cambridge, Inglaterra.
- Valette, M.R. (1977). Modern Language Testing. Harcourt Brace Jovanovich.
- Weir, J.C. (1988). Communicative Language Testing. Exeter Linguistic Studies. Volume 11. Exeter, Inglaterra.
- Widdowson, H.G. (1978). Teaching Language as Communication. Oxford University Press. Oxford.
- Widdowson, H.G. (1983). Learning Purpose and Language Use. Oxford University Press. Oxford.
- Widdowson, H.G. (1984). Explorations in Applied Linguistics 2. Oxford University Press. Oxford.

Widdowson, H.G. (1989). "Knowledge and ability for use" en Applied Linguistics vol. 10, n°2.

Wilkins, D.A. (1976). Notional Syllabuses. Oxford University Press. Oxford.

Wilkins, D.A. (1978). Linguistics in Language Teaching. Edward Arnold. Londres.

REUNIDO, EN EL DIA DE LA FECHA, EL TRIBUNAL QUE SUSCRIBE, ACORDO CONCEDER
A LA PRESENTE TESIS DOCTORAL LA CALIFICACION DE Apto cum laude
MADRID, 3 de diciembre de 1991

EL PRESIDENTE,

Maria Foyca

EL SECRETARIO,

Juanaf. Fernandez

FDO.: JESUS SANCHEZ LOBATO

FDO.:

PABLO DOMINQUEZ

PRIMER VOCAL,

SEGUNDO VOCAL,

TERCER VOCAL,

[Signature]

[Signature]

[Signature]

FDO.: Jesús Sánchez L.

FDO.:

Ramón Domínguez

FDO.: